Sozialplastische Bildungsprozesse im Lehren und Lernen

Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde

durch den

Promotionsausschuss Dr. phil.

der Universität Bremen

vorgelegt von: Petra Schumacher

Erstgutachter: PD Dr. Matthias Duderstadt

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Maria Peters

Tag der mündlichen Prüfung: 22.3.2011

Dank

Da diese Arbeit in gewisser Weise ein Lebenswerk ist, wirken in ihr die Einflüsse vieler geschätzter Menschen. Vor allem danke ich meinen Lehrern und Lehrerinnen am Gymnasium und den Universitäten, die mich ihre Liebe zu ihrem Fach gelehrt haben. Mit ihrem Wissen, ihrem Engagement und dem Respekt vor anderen Sichtweisen haben sie meinen Zugang zu Wissenschaft und Kunst nachhaltig geprägt. Nur einige von ihnen seien hier genannt: OSTR Beckh (Biologie / Chemie), OSTR Zierer (Latein), Prof. Dr. Dümpelmann (Philosophie), Prof. Dr. Brix (Kunstgeschichte), Frau H. Kimpel (Ausdruckstanz Mary Wigman), Frau D. Thompson (Modern Dance, Laban Center London), Herr B. Callison (Feldenkrais), Herr W. Hoth (Kammermusiker, Oboe), Herr G. Espitalier (Akkordeon) und Frau I. Dost (Psychodrama / Systemik).
Mein besonderer Dank gilt PD Dr. Matthias Duderstadt, der mir den Raum für die Umsetzung dieser Arbeit gegeben hat und dessen gezielte Anregungen die inhaltliche Auseinandersetzung vorangetrieben haben. Ebenso gilt mein Dank Prof. Dr. Maria Peters für das Zweitgutachten.

Neben diesen Lehrern gab es eine Vielzahl von Menschen, die mir ermöglichten, den sozialplastischen Ansatz zu entwickeln und und praktisch anzuwenden: Prof. Dr. Ubbelohde, Prof. Dr. Voigt, die Studenten des Fachbereichs Erziehungswissenschaften der Universität Bremen, die Schüler und Lehrer der Freien Waldorfschule Bremen und einiger Grundschulen, Shelley Sacks (Director of the Social Sculpture Research Unit) und die Studenten der Oxford Brooks University. Impulse bekam ich von Prof. Dr. A. Keil, Prof. Dr. H. Ortmann, Dr. U. Graf, Prof. G. Fecher, G. Heine und vielen mehr.

Mit klärenden Gesprächen oder mit Supervision einzelner Arbeitsabschnitte begleiteten mich Dipl. Psych. H. Volker, F. Strube, D. Jenkel, Dipl. Psych. S. Schubert-Henning, R. Bäuerle (DVG), Y.M. Mohr, Dr. von Stepski-Doliwa und die systemische Ausbildungsgruppe Hannover.

Fehler der Rechtschreibung und der Gedankenlogik überprüften U. Grell, H. Widemann, U.-E. Barisch, C. Borsch-Blohm, K. Kirchner, B. Täge, D. Lass, M. Tillmann.
H. Weber erstellte die Grafiken.
VG BILD-KUNST genehmigte freundlicherweise die Abbildung 'zeige deine Wunde' von Joseph Beuys.

Neben der Anteilnahme meines Freundeskreises danke ich besonders meinem Mann für sein unerschütterliches Vertrauen in die Bedeutung der sozialplastischen Prozesse im Lehren und Lernen. Ohne seine Unterstützung hätte ich diese Arbeit zeitlich und finanziell nicht unternehmen können. Beim Endspurt hat mich meine Tochter mit den neusten italienischen Speisen bei Kräften gehalten. Meine Eltern und meine Schwester mit ihrem Mann haben mich mit ihrem kontinuierlichen Interesse begleitet.

Möge die Arbeit dazu beitragen, dass Lehrende und Lernende geschickt und umsichtig ihr Potenzial entwickeln und möge sie der Umsetzung der Vision meines Lehrers Sogyal Rinpoches für eine friedlichere Welt dienen.

Kurzfassung

Die Arbeit ist Ergebnis langjähriger reflektierter eigener pädagogischer Erfahrung sowie schulischer und außerschulischer Forschung. Ihr Gegenstand ist die Entwicklung und wissenschaftliche Fundierung des Modells 'Sozialplastische Bildungsprozesse im Lehren und Lernen'. Sie geht von der These aus, dass Menschen und Gemeinschaften potenziell mit jeder mentalen, emotionalen und physischen Tätigkeit schöpferisch sind.

Sozialplastische Bildungsprozesse bewegen sich im Spannungfeld individuumsbezogener, kontextbezogener und visionärer Bildungsansätze. Im Feld gegenwärtiger pädagogischer Aufgaben – z.B. Implementierung der sozialen Dimension und Überprüfen von Bildungsstandards - konzentrieren sie sich auf kreative Prozesse von individueller Förderung, sozialer und interdisziplinärer Interaktionen sowie auf die Entwicklung einer Vision. Dies geschieht fächerübergreifend und disziplinerweiternd, unter Wahrung allgemeinpädagogischer und fächerspezifischer Grundsätze. Neben schulischen Kontexten können sie in einer Vielzahl von Lehr- und Lernprozessen eingesetzt werden.

Kern ist ein erweiterter künstlerischer Ansatz, der bisherige künstlerisch-pädagogische Ansätze überschreitet. Er geht von dem Kunstbegriff von Joseph Beuys, von ressourcenorientierter pädagogischer Diagnostik und anwendungsorientierter systemischer Pädagogik aus. Personale und soziale Ressourcenorientierung stellen Instrumente der Selbstreflexion und Selbstgestaltung bereit. Systemische Orientierung ermöglicht Kontextreflexion, Kontextgestaltung und Umgang mit koexistenten Wirklichkeiten. Künstlerisch-kreative Integration ermöglicht Selbst- und Systemaktualisierung. Im Wechselspiel der grundlegenden menschlichen Polarität von Selbstverwirklichung und Selbstüberschreitung, von intrapersonaler und interpersonaler Orientierung gestaltet sie die Gegenwart von der Vision eines humaneren Zusammenlebens her. Im kreativen Vollzug von Sinneswahrnehmung und Ästhetik, von Achtsamkeit, Kommunikation und Logik des Herzens kann die Bildungsvision einer Wärmeplastik sichtbar werden.
Darin liegt keine Allheillösung für die Heterogenitätsdiskussion und auch kein neues Ausbildungskonzept mit unüberschaubaren Methoden oder übermäßigem Einsatz von Tests und Beurteilungsbögen. Als professionelle Selbstreflexion, Kontextreflexion und Integration streben Sozialplastische Bildungsprozesse eine Verbesserung der Ressourcennutzung und der sozialen Interaktionen an, verstehen sich aber nicht allein zweckorientiert, sondern als Zeuge und Katalysator eines sich permanent entfaltenden Potenzials.

Schlagwörter: intrapersonal, interpersonal, sozialplastisch, Bildungsprozesse, Joseph Beuys, Wärmeplastik, Ressourcen, pädagogische Diagnostik, systemische Pädagogik, Achtsamkeit, Kommunikation, Logik der Herzens.

Abstract

Social sculptural processes in educational context are being presented. The combination of an individual-focused and a contextual-related access to teaching and learning is integrated to a vital, creative approach. Man's and humanity's greatest resource is seen in the creative potential of mind, speech and activity. Through awareness, communication and heartbound logic men's and women's potentials can be transformed towards an interdependent sculpture of cross-cultural skills, peace and warmth - instead of a dominance of fear, loneliness and violence. Creative methods support the sculpture to become aware and visible.

Keywords: intrapersonal, interpersonal, social sculpture, resources, Joseph Beuys, systemic pedagogy, educational diagnosis, Wärmeplastik, awareness, communication, heartbound logic.

Gliederung

Einleitung.....6

Kapitel 1.....13

1. Bildungsprozesse.....13
1.1. Ausgangslage.....13
1.2. Bildungsverständnis.....17
1.2.1 Ansätze, die Schule auf eine näher zu bestimmende Gesellschaft hin denken.....18
1.2.2. Ansätze, die Schule auf ein näher zu bestimmendes Bild des Menschen hin denken.....20
1.2.3. Utopien und klassische Anarchien, die Schule zu extremen Positionen hin denken....22
1.3. Bildungsverständnis der Sozialplastischen Bildungsprozesse.....25
1.3.1. Die Soziale Plastik von Beuys..... 28
1.3.1.1 Die Soziale Plastik von Beuys in ihrer Theorie.....31
1.3.1.2.Die Soziale Plastik von Beuys im Werk „zeige deine Wunde“.....37
1.3.2. Sozialplastische Bildungsprozesse.....49
1.3.2.1.Intrapersonale Förderung in der Schule.....54
1.3.2.2.Interpersonale Förderung in der Schule.....57
1.3.2.3.Wärmeplastik als Ebene der Realitätskonstruktion.....60
1.4. Zusammenfassung.....67

Kapitel 2.....69

2. Ressourcenorientierte pädagogische Diagnostik:.....70
Förderung selbstbildender (intrapersonaler) Prozesse und Erwerb von Grundfähigkeiten
2.1. Defizitorientierte und ressourcenorientierte pädagogische Diagnostik.....71
2.1.1. Defizitorientierte pädagogische Diagnostik.....71
2.1.2. Ressourcenorientierte pädagogische Diagnostik.....73
2.2. Kindesentwicklung als Möglichkeit der Diagnose und Ressourcenaktivierung.....77
2.2.1. Entwicklung als Prozess zwischen Stabilität und Instabilität.....77
2.2.1.1.Physische Entwicklung zwischen Stabilität und Instabilität.....80
2.2.1.2.Psychische Entwicklung zwischen Stabilität und Instabilität.....81
2.2.1.3.Geistige Entwicklung zwischen Stabilität und Instabilität..... 82
2.2.1.4.Ressourcen aus Stabilität und Instabilität.....84
2.2.2. Physische, psychische und mentale Grundbedürfnisse und ihre Ressourcen.....86
2.2.2.1.Physische Grundbedürfnisse und ihre Ressourcen.....87
2.2.2.2.Psychische Grundbedürfnisse und ihre Ressourcen.....93
2.2.2.3.Mentale Grundbedürfnisse und ihre Ressourcen.....96
2.3. Besondere Herausforderungen verstehen und Ressourcen finden.....99
2.3.1. Lese-Rechtschreibschwäche.....101
2.3.2. Aufmerksamkeitsdefzitsyndrom mit / ohne Hyperaktivität.....104
2.3.3. Mathematische Schwächen.....109
2.3.4. Hochbegabungen.....112
2.4. Zusammenfassung.....117

Kapitel 3.....119

3. Anwendungsorientierte systemische Pädagogik zur Unterstützung gesellschaftsbildender (interpersonaler) Prozesse.....120
3.1. Systemtheoretische Grundlagen systemischer Pädagogik.....122
3.2 Systemische Betrachtungsweise des Menschen.....123
3.2.1. Menschen als autopoietische Systeme.....123
3.2.1.1. Das Modell der Autopoiese.....123
3.2.1.2. Die Beobachterfrage.....126
3.2.2. Das Gehirn als System.....127
3.1.2.1. Das Gehirn als neuroplastisches Organ.....128
3.1.2.2. Das Gehirn als sozialplastisches Organ 130
3.3. Konstruktivistische Betrachtungsweise des Menschen.....133
3.3.1. Menschliche Wirklichkeit als Konstruktion.....134
3.3.2. Menschliche Wahrnehmung als Konstruktion.....136
3.4. Systempraktische Grundlagen systemischer Pädagogik.....142
3.4.1. Systemische Therapie..... 142
3.4.2. Systemische Grundhaltung.....146
3.4.3. Elemente systemisch-pädagogischen Vorgehens.....146
3.4.3.1. „Fakten“ erfassen.....147
3.4.3.2. Systemische Grundprinzipien vergegenwärtigen.....150
3.4.3.3. Systemische Arbeitsweisen.....151
3.4.3.4. Systemische Methoden.....153
3.4.3.5. Beispiele.....155
3.5. Zusammenfassung.....157

Kapitel 4.....158

4. Kreativ-künstlerische Integration.....159
4.1. Kreativ-künstlerisches Tätigsein.....159
4.2. Ebenen des kreativ-künstlerischen Tätigseins.....161
4.2.1 Kreativ-künstlerisches Tätigsein als Umformung seiner selbst und der Beziehung zu anderen.....162
4.2.2. Kreativ-künstlerische Vorgehensweisen.....164
4.2.2.1. Kreativ-künstlerische Vorgehensweisen in der Kunstpädagogik.....164
4.2.2.2. Kreativ-künstlerische Vorgehensweisen in der Pädagogik.....166
4.2.3. Die Bedeutung des personalen Mediums.....167
4.3. Vom kreativ-künstlerischen Tätigsein zur Wärmeplastik.....168
4.3.1. Kälteplastik.....169
4.3.2. Wärmeplastik.....172
4.3.2.1. Die Logik der Herzens.....173
4.3.2.2. Sprache.....178
4.3.2.3. Achtsamkeit.....190
4.3.3. Beispiele für sozialplastische Projekte 198
4.4. Zusammenfassung.....201
4.5. Ausblick.....201

Literaturliste.....208
Erklärung.....229

Einleitung

Im Mittelpunkt dieser Arbeit steht die These, dass jeder Mensch ein Künstler in Bezug auf sich selber, in Bezug auf das Umfeld und in Bezug auf das Zusammenspiel dieser beiden Aspekte ist. Dieses Künstlersein wird im Sinn eines erweiterten Kunstbegriffs verstanden. Es bezieht sich nicht auf die Kunstdisziplinen – auch wenn es sie einschließt, sondern auf die Gestaltungskraft, die jedem Denken, Fühlen und Handeln innewohnt. Des Umfangs und der Wirksamkeit dieses Potenzials sind sich der Einzelne und die Gemeinschaft oft nicht bewusst. Das führt dazu, dass sie gar nicht wissen, wer sie sind, was ihre Fähigkeiten sind und wie sie sie entwickeln und einsetzen können.

Bildungsaufgabe

Für die Bildung ergibt sich die Aufgabe, den Rahmen für Lehrende und Lernende zu schaffen, damit sie in eine aktiv gestaltende Position zu sich selbst, zu ihrer Umgebung und zum Thema / zur Aufgabe kommen. Als Förderpädagogin, Privatdozentin und systemische Beraterin erfahre ich, wie erfolgreich und zufrieden Lernende und Lehrende sein können, wenn sie in einem sozial sicheren Gefüge gemäß ihrer Fähigkeiten und ihrer Sinnvorstellungen tätig sind. Zu sehen, wie sehr Lernende und Lehrende gesundheitlich, emotional und leistungsmäßig leiden, wenn der unterstützende Rahmen fehlt, hat mich in meiner Berufspraxis motiviert, Lösungen zu finden. In der vorliegenden Arbeit habe ich die Frucht dieser Bemühungen unter der Überschrift 'Sozialplastische Bildungsprozesse im Lehren und Lernen' auf ein wissenschaftliches Fundament gestellt.

Doppelte Bildungsaufgabe

Ausgehend von der These des erweiterten Künstlersein des Menschen steht die Bildungsaufgabe, Lernende und Lehrende in einer aktiv gestaltenden Position zu unterstützen, im Mittelpunkt der Arbeit. Dabei wird offensichtlich, dass ein enges Zusammenspiel zwischen der Selbstgestaltung der Lehrenden und der Lernenden besteht und dass es sich um eine beidseitige Schulungsaufgabe handelt. Lernende gestalten sich nicht allein durch Aufforderung, Belohnung oder Bestrafung im Stil des Behaviorismus oder durch bloße Bereitstellung von Lernmethoden. Sie nehmen nicht nur das fachliche, kognitive Wissen der Lehrenden oder ihre didaktischen Fähigkeiten wahr. Sie brauchen Erfahrung und Reflexion und die ganze Persönlichkeit der Lehrenden. Das unmittelbare Erleben eines Vorbilds hat große Wirksamkeit auf die gestaltende Position der Lernenden (vgl. Bandura 1976). Ob und wie ein Lehrender eine aktiv gestaltende Haltung zu seinem persönlichen und fachlichen Dasein und zu seinen Schülern, Kollegen, der Schulleitung etc. einnimmt, wirkt sich auf die Schüler aus. Klusmann et al. (2006) weisen den Zusammenhang zwischen Arbeitsengagement, Widerstandskraft und positiven Emotionen auf Lehrerseite und der fachlichen, emotionalen und geistigen Kompetenz der Schüler nach. Die stärkere Förderung der kognitiven Selbstständigkeit, ein gerechtes Verhalten, ein größeres Interesse an den Schülerbelangen und ein angemessenes Interaktionstempo unterstützt die Schüler in ihrer individuellen und sozialen Entfaltung. Bauer (2007, S. 26) geht davon aus, dass Kinder das Sein der Vorbilder nachspielen. Sie erkennen aufgrund neurobiologischer Strukturen – der Spiegelneuronen – im Erwachsenen, wie er sie und ihre Potenziale wahrnimmt. Sie spiegeln sich in seinen Wahrnehmungen. Um dies zu ermöglichen, muss die Lehrende als Bezugsperson präsent sein und in ihren Eigenschaften und Fähigkeiten greifbar und menschlich sein.

Bildungsaufgabe bei den Lehrern

Bezüglich der Lehrer kommt die 'Potsdamer Studie zur Lehrerbelastung' (Schaarschmidt 2005) zu dem Ergebnis, dass der Lehrerberuf im Vergleich zu anderen Berufsgruppen mit hohen psychosozialen Belastungen verbunden ist. Mit Hilfe des Fragebogens AVEM (Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster) konnten die Forscher verschiedene Risikogruppen bestimmen. Insgesamt zeigt sich ein erhöhtes Krankheitsrisiko, wenn die persönlichen Voraussetzungen und Fähigkeiten nicht den Berufsanforderungen entsprechen, wenn die benötigten Bewältigungsressourcen nur unzureichend entwickelt sind und wenn eine sozial-kommunikative Unterstützung fehlt. Die Untersuchung 'Psychosoziale Belastungen im Lehramt' von Dauber & Vollstädt (2004, S. 359-369) kommt zu ähnlichen Ergebnissen. Sie deckt einen Zusammenhang von Frühpensonierungen mit der Fülle an bürokratischen Belastungen und belastenden Aufgaben (z.B. Erziehungsaufgaben von verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern und dahingehend unzureichend entwickelten pädagogischen Kompetenzen) auf. Auch ein negatives soziales Schulklima, das sich in Form gestörter Beziehungen im Kollegium und zur Schulleitung, in mangelnder unterrichtlicher Kooperation und Ablehnung innovativer Ideen oder Konzepte zeigt, ist ein starker Belastungsfaktor. Derartige Umstände führen, wie die Gallup-Studie (2006) zeigte, zum Phänomen der Resignation, zu sinkendem Leistungsniveau und zum Verlust kreativer Potenziale.

Als Antwort auf die Studienergebnisse beschäftigt sich die erziehungswissenschaftliche Forschung in Bezug auf die Lehrer zunehmend mit dem Zusammenhang von Unterrichtserfolg und Lehrerkompetenzen (Kunter et al. 2007), mit dem Erwerb von beruflichem Wissen und Handlungskompetenz im Lehramtsstudium (Rauin & Maier 2007), mit Tests zu Bildungsstandards (Klieme 2003), mit kompetenzbezogenen Ausbildungsstandards (Terhart 2004) und mit der Entwicklung von Kompetenzprofilen (Oser & Oelkers 2001). Schaarschmidt & Kieschke (2007) raten dringend zu einer Überprüfung der Eignung der Lehramtsstudenten vor und während der Ausbildung und während der ersten Berufsjahre. Sie empfehlen Unterstützungsprogramme, die sich unabhängig von Alter, Geschlecht, Schultyp und Region auf unterschiedliche Lehrerrisikotypen beziehen und Kompetenz- und Ressourcenentwicklung fördern. Rauin & Maier (2007) fordern neben Instrumenten zur Eignungsüberprüfung der Studienanfänger eine Verbesserung der diagnostischen und organisatorischen Kompetenzen. Forscher der Universität Kassel (Bosse & Dauber 2005) weisen auf die Bedeutung hin, dass Lehrende sich ihrer eigenen Ressourcen, Lernstile und Gruppenverhaltensweisen bewusst werden. Dafür entwickelten sie das Studienelement 'Psychosoziale Basiskompetenzen für den Lehrerberuf' mit Übungen zu Selbstkompetenz, Handlungskompetenz, Sozialkompetenz und Systemkompetenz. Ziel ist es, Raum für Reflexionen über Berufsmotivation und die mit dem Lehrerberuf verbundenen Belastungen bereitzustellen, fachdidaktische und soziale Fähigkeiten zu stärken, persönliche Ressourcen schon im Studium zu aktivieren, kommunikative-interaktive Verhaltenskompetenzen zu schulen und zu einer realistischen Selbsteinschätzung zu kommen.

Bildungsaufgabe bei den Schülern

Bezüglich der Schüler zeigten die Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudien (PISA 2000; 2003; 2006) bislang keine signifikanten Leistungsveränderungen (PISA 2009 liegt erst Ende 2010 vor). Die Ungleichheit bezüglich der Bildungschancen besteht weiterhin und betrifft unverändert stark Menschen mit Migrationshintergrund. Die vbw-Studie (2007) belegt anhand von Unterrichtsstudien, dass Schüler im deutschen Schulsystem nicht gemäß ihrer heterogenen Leistungsvoraussetzungen und Potenziale

unterrichtet werden. Die Lehrenden begegnen den Schülern immer noch mit einem homogenen Unterricht, wodurch sich die Leistungsunterschiede vergrößern. Gleichzeitig steigt die Unwahrscheinlichkeit von sozialem Kontakt, Kommunikation und Empathie in der Schule (Vanderstraeten 2006). Dadurch fallen viele Lernende durch (das Bildungsraster). Dieser Vorgang hat komplexe negative, individuelle, soziale und wirtschaftliche Folgen, denn die in der Schule fehlenden fachlichen und sozialen Erfahrungen beeinflussen das langfristige Verhalten, die Gesundheit und Ethik der Schüler (Baier et. al. 2009). Die Studie des Robert-Koch-Instituts 'Lebensphasenspezifische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland' (2008) kommt unter anderem zu dem Ergebnis, dass beinahe die Hälfte aller Schüler mit psychosomatischen Beschwerden zur Schule geht. Große Klassen, ständiger Lehrerwechsel, homogener Unterricht, Leistungsdruck und mangelnde soziale Anerkennung sind der Nährboden für Depression, Apathie, Sucht und Gewalt. Schon bei den Grundschülern steigen Ängste, depressive Stimmungen, geringer Selbstwert und soziale Schwierigkeiten deutlich an (ebenda, S. 123ff). Übergewicht und Skoliosen treten als Folge von falscher Ernährung, Bewegungsmangel und überhöhtem Medienkonsum vermehrt auf. 10% der Schulabgänger sind ohne Abschluss; viele dieser überwiegend jungen Männer bleiben ausbildungslos und ohne soziale Anerkennung. In vielen untersuchten Bereichen wurde ein jeweils deutlich höherer negativer Wert bei Kindern aus Migrationsfamilien oder aus Familien mit niedrigem Sozialstatus festgestellt.

Die aktuellen Schulreformen konzentrieren sich daher auf die soziale und personale Dimension. Die Förderung von personalen und sozialen Fähigkeiten wird zu einer Hauptaufgabe von Bildung. Lebenslanges Lernen und eine öffentlichkeitswirksame Lehr- und Lernkultur sollen Kompetenzentwicklung, selbstgesteuertes Lernen und einen chancengerechteren Zugang zu Bildung ermöglichen (BLK 2004).

Perspektive

Die Konkretisierung und Umsetzung der Reformen ist ein langer Prozess, der von den Schulgemeinschaften und Behörden nicht allein durch Vorgaben der Kultusministerien durchgeführt werden kann. Sie hängt mit komplexen politischen, ökonomischen und pädagogischen Faktoren zusammen. Auch – oft zufällige – biographische Erfahrungen, unreflektierte gewohnheitsmäßige Erklärungs- und Verhaltensmuster und unentwickelte Kompetenzen beeinflussen das Denken, Fühlen und Handeln aller Beteiligten (Fürstenau 1969).
Noch sind die begeisternden, kreativen, wertschätzenden und kompetenten Vorbilder nicht allgegenwärtig. Wenn Pennac (2009, S. 240) schreibt: „Ein einziger Lehrer genügt – ein einziger!“ um den Schüler, vor allem den 'Schulversager', vor sich zu retten, dann klingt aus seinen Zeilen das Leid vieler Schüler und Eltern.
Noch fühlen sich viele Lernende den schulischen und gesellschaftlichen Herausforderungen und Normen nicht gewachsen. Aus Angst vor dem Versagen hinterfragen sie ihren eigenen Selbstwert und schaffen den Schritt zur Selbstprofessionalisierung nicht.

Mit den 'Sozialplastischen Bildungsprozessen im Lehren und Lernen' entwickle ich ein Modell, das die personale und soziale Dimension in der Lehrer- und Schülerausbildung mit Hilfe eines erweiterten künstlerisch-kreativen Ansatzes umsetzt. Es unterstützt Lehrende und Lernende in der vertiefenden Reflexion über ihre aktiv gestaltende und selbstwirksame Position zu sich selbst und zur Gesellschaft.
In diesem Prozess sind drei Grundhaltungen von Bedeutung. Die erste Grundhaltung besteht darin, eine tragende Umgebung zu schaffen, so dass sich Einzelne umfassend in

ihrem Gestaltungspotential entfalten können. Die zweite Grundhaltung besteht darin, das Kontextbewusstsein zu schulen, so dass innerhalb des Systems verantwortungsvoll interagiert werden kann. Die dritte Grundhaltung zielt auf Sensibilisierung, Qualifizierung und Integration des zutiefst menschlichen Gestaltungspotentials zur Teilhabe an einer nachhaltigen sozialen Gestalt. Lehrende lassen oft das rationale und objektive Denken dominieren und verdrängen Herzenswärme (Gruen 2002, S. 206). Doch es ist nicht der Verstand, der das Gesellschaftliche schafft, sondern Mitgefühl, Kooperation und der unmittelbare Zugang zum Leben (Vgl. Portmann 1961). In ihrer Vereinzelung und Unberührbarkeit sind die heutigen Menschen im altgriechischen Sinne Idioten. Idiot bedeutet „Einzeln". Das vereinzelte Ich stellt die größte Diskreativität dar (Beuys 1979, S. 208): „...als fehlerhaftes, verletzbares menschliches Wesen entsteht ein kreativer Prozess. Hier kann der andere Mensch uns komplettieren. Das gemeinsame Vorhaben bringt die Menschheit erst in Gang".

Die drei Grundhaltungen finden sich in den Säulen Sozialplastischer Bildungsprozesse wieder. Sie werden als Wege, mit der Heterogenität der Lernenden und Lehrenden umzugehen, wissenschaftlich begründet und in ihrer praktischen Anwendbarkeit ausgearbeitet. Bei den drei Säulen handelt sich um die Ressourcenorientierung der pädagogischen Diagnostik, um den Kontextbezug der systemischen Pädagogik und um die künstlerisch-kreative Integration. Pädagogische Diagnostik soll die individuelle Lern- und Lehrkultur unter besonderer Berücksichtigung von Ressourcen verbessern. Systemische Pädagogik soll den Rahmen schaffen, um soziales Verhalten zu kultivieren. Die Schulung in kreativ-künstlerischen Prozessen des Denkens, Fühlens und Handelns zielt auf die Durchwärmung der (Schul-) Wirklichkeit durch Mitwirkung an der sozialen Gestalt. Schule stellt die Verbindung der drei Grundhaltungen her und setzt sie praktisch um. Im Vollzug dieser Aufgabe wird sie eine Soziale Plastik.

Erweiterter künstlerischer Ansatz

Als Kern der hier entwickelten Sozialplastischen Bildungsprozesse wurde ein erweiterter künstlerischer Ansatz gewählt. Er geht davon aus, dass Gedanken, Emotionen und Handlungen Gestaltungen sind. In der Wirtschaft, z.B. bei dm drogerie markt, Würth AG, Volkswagen, Jenoptik und Hewlett-Packard (Vgl. Blanke 2002) haben erweiterte künstlerische Vorgehensweisen schon seit etlichen Jahren Eingang gefunden. Nach Auffassung von Pine & Gilmore (1999) haben sie wesentliche und positive Umstrukturierungen der Wirtschaft angestoßen. Derzeit liegen aber noch keine wissenschaftlichen Untersuchungen über die erzielten Erfolge in der Organisations- / Personalentwicklung und in der Unternehmenskultur vor. Auch fehlen noch Untersuchungen über negative Folgen einer befürchteten Entgrenzung von Arbeit und Privatsphäre und über die Langlebigkeit der künstlerischen Organisationskonzepte (Kieser 1996).

In der Bildung wird Kunst immer noch als Fachdisziplin verstanden und darin auch oftmals vom Unterrichtsausfall bedroht. In dieser Arbeit soll herausgearbeitet werden, dass selbstbildnerische und sozialbildnerische Tätigkeiten äußerst geschickte Wege sind, um Grundfähigkeiten, interdisziplinäres Denken und soziales Verhalten zu schulen und damit auf die Vision einer Schule der Zukunft (Dalin 1998) hinzuführen. Pädagogische Diagnostik, die den einzelnen Menschen in seinen Fähigkeiten unterstützt, und systemische Pädagogik, in deren Fokus interpersonale Prozesse stehen, werden durch die kreativ-künstlerische Integration zu einer persönlichen und sozialen Erfahrung.
Ressourcenorientierte pädagogische Diagnostik unterstützt die einzelne Lehrende und Lernende in ihren Fähigkeiten, so dass sie sich auf persönlicher Ebene angesichts der

zunehmenden Individualisierung, dem Wertewandel und Pluralismus besser orientieren kann. Selbstachtung, die auf individuellen Kompetenzen und Einsicht beruht, ermöglicht den Menschen, an der Entwicklung der Gesellschaft mitzugestalten.
Systemische Pädagogik kultiviert die aktive Toleranz bei Lehrenden und Lernenden bezüglich der bestehenden Heterogenität und stellt anwendungsbezogene Methoden bereit. Wertschätzung von Heterogenität ist Basis für einen chancengerechten Bildungszugang und bildet eine Voraussetzung für nationale und internationale Bündnisse zum gegenseitigen Wohl.
Individuelles und soziales Gestalten stehen in gegenseitiger Abhängigkeit. Individuelles lebenslanges Lernen und die sozialen Dimensionen können auf die Bildung des Menschen zu einer freien und verantwortlichen Person mit einem Gefühl universeller Verantwortung und auf eine humane Gesellschaft, eine Wärmeplastik, gerichtet werden. In der Selbstgestaltung und Gesellschaftsgestaltung liegt ein kreatives Potenzial. Werden die künstlerisch-kreativen Vorgehensweisen im Denken, Fühlen und Handeln zugänglich, ermöglichen sie einen Umgang mit Heterogenität und Komplexität und stellen einen Weg zur Umsetzung der personalen und sozialen Bildungsaufgabe dar.

Der hier gewählte erweiterte Kunstbegriff geht von dem Kunstbegriff von Joseph Beuys (Beuys 1980; Harlan et al. 1984) aus und vertritt mit der Theorie und Praxis der Sozialen Plastik einen ungewohnten Ansatz. Als kreativ-künstlerische Verbindung von ressourcenorientierter Diagnostik und systemischer Pädagogik geht er über bisherige künstlerisch-pädagogische Ansätze (z.B. Weber 1991, Buschkühle 1997, Hildebrandt 2000) hinaus. Der theoretische Ausgangspunkt der sozialen Plastik ist ein anthropologischer Ansatz, der in seinen Methoden die Offenheit und Unabgeschlossenheit des Menschen betont; er fordert den einzelnen Menschen und die Gesellschaft zur Förderung von Kreativität und Fähigkeiten heraus; er legt mit der Bildung der kreativen Grundkräfte die Basis für eine friedliche Auseinandersetzung mit der Widersprüchlichkeit des anderen Menschen und damit für aktive Toleranz. Beuys selber fordert in seiner Widersprüchlichkeit von utopischen und regressiven Vorstellungen (Zweite in: Beuys 1991, S.23), in seiner Privatästhetik, in seinem anthroposophischen Weltbild, in seiner romantischen Kunstphilosophie und in seinem Bildungs- und Demokratieverständnis zu einer praktizierten Heterogenität heraus.

Überblick über die Struktur der Arbeit

In *Kapitel 1* wird die Hypothese, dass jeder Mensch an sich selbst und an der Gemeinschaft erweitert künstlerisch tätig ist, eingeführt. Die theoretischen Grundlagen und notwendigen Bedingungen werden verifiziert.
Ausgehend von drei historischen Formen des Bildungsverständnisses (Weigand 2004) steht die Frage im Mittelpunkt, wohin Bildung angesichts der heutigen Aufgaben gedacht werden soll. Historisch gesehen orientieren sich Bildungsprozesse entweder mehr an der Gesellschaft oder mehr an jeweils unterschiedlichen Menschenbildern oder an Utopien / anarchischen Vorstellungen. Der erste Ansatz denkt Schule primär von der Gesellschaft her, der zweite Ansatz denkt Schule von einem jeweils näher zu bestimmendem Bild des Menschen und der dritte Ansatz beschreibt Schule aus Sicht klassischer Utopien oder aus Sicht anarchischer oder antipädagogischer Auffassungen. Um der strukturellen Klarheit willen werden die drei Bildungsansätze isoliert dargestellt. Das bedeutet aber nicht, dass sie sich gemäß eines durchgängig kausalen Schemas verhalten. Die Ansätze hängen immanent zusammen, wobei zukünftige Bildungsprozesse nicht einseitig von Interessenzielen außerpädagogischer Instanzen, wie z.B. der Kirche, dem Staat oder der Wirtschaft noch von einer extremen Fokussierung auf das einzelne Subjekt ausgehen sollten. Als Lösungsmöglichkeit für die Suche nach einem tieferen Sinn und Zweck der

Schule und des Problems der Instrumentalisierung bezieht die Arbeit die Forderung der Schulentwicklungsforschung nach einer Vision (Dalin 1999) als dritte Position ein.
Der sozialplastische Ansatz wird als permanente Gestaltungsbewegung zwischen den drei Bildungspositionen entwickelt und positioniert. Als künstlerisches Prinzip verbindet er den individuumsbezogenen, den gesellschaftsbezogenen und den visionären Ansatz. Er wird mit der künstlerischen Theorie der Sozialen Plastik von Beuys (Beuys 1969 – 1994) in drei Denkstilen (zur Lippe 2000) und anhand eines ausgewählten Werkes von Beuys (Beuys 1980) begründet.
Anhand des Doppelwesens des Menschen – Einzelwesen und Gesellschaftswesen – wird herausgearbeitet, dass zukünftig erfolgreiche Bildungsprozesse angesichts der aktuellen strukturellen, ökologischen und sozialen Herausforderungen intrapersonale und interpersonale Aspekte (Gardner 1994) ansprechen sollten. Das kreativ-künstlerische Prinzip innerhalb von Bildungsprozessen wird anhand von vier Qualitäten (sozial, plastisch, beweglich, unsichtbar) verdeutlicht. Die Vision der Wärmeplastik, die dem künstlerischen Tätigsein innerhalb des Doppelaspekts eine humane Richtung gibt, wird entwickelt.

Zur Ausbildung von Grundfähigkeiten und zur Förderung intrapersonaler Prozesse wird in *Kapitel 2* eine ressourcenorientierte pädagogische Diagnostik entwickelt. Sie orientiert sich an Grundlagen pädagogischer Prozessdiagnostik (Kretschmann 1998; Graf & Moser 2008), ressourcenorientierter psychologischer Diagnostik (Klemenz 2003) und ressourcenorientierter Erziehung (Klemenz 2007). Ihre Vorteile und Vorgehensweisen werden im Rahmen von Kindesentwicklung, Sinnesentwicklung und speziellen Herausforderungen erörtert. Menschliche Entwicklung wird unter dem Gesichtspunkt der erweiterten Entwicklungspsychologie (Döring 1990; 1996; 2002) als ständiger Gestaltungsprozess zwischen physischer, psychischer und mentaler Stabilität und Instabilität herausgearbeitet. Die Ressourcen, die in der physischen, psychischen und mentalen Entwicklung liegen, werden entwickelt. Spezielle Herausforderungen wie Hochbegabung, Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom (AD(H)S), Lese-Rechtschreibschwäche (LRS) und Mathematikschwäche werden eingeführt und beispielhaft auf Ressourcen untersucht.

In *Kapitel 3* wird der systemische Ansatz entwickelt. Er fördert interdisziplinäres Denken, interpersonale Fähigkeiten und Kontextbezug. Die Systemik ist durch die Offenheit der anthropologischen Fragestellung bedingt. Die anthropologische Fragestellung besteht darin, dass nicht vorhersagbar ist, was – erstens – der Mensch als Individuum ist, wird oder werden kann und was er aus sich macht; und – zweitens – welche Modelle des gegenseitigen Austausches einer flexiblen Gesellschaft mit unvorherbestimmbaren Entwicklungen gerecht werden. Aus der Fülle systemtheoretischer Hintergründe werden systemische und konstruktivistische Betrachtungsweisen des Menschen anhand der Systembiologie (Maturana & Varela 1987; Maturana 2006), Neurophysiologie (Spitzer 2002; Hüther 2002; Roth 2004), Wahrnehmungspsychologie (Libet 2005; Mausfeld 2006) und Physik (Capra 1991; Dürr 1992, 1995) fundiert. Die Auswahl erfolgt in Beziehung zu den vier herausgearbeiteten Qualitäten der Sozialen Plastik. Anhand der systemischen Therapie (Schlippe & Schweitzer 2003; Schwing & Fryszer 2007) und Pädagogik (Reich 1997; 2002) werden systemische Haltungen und Werkzeuge herausgearbeitet. Sie ermöglichen, den Menschen und seine Wirklichkeit nicht auf einzelne feste Wesenszüge zu reduzieren oder einzelne Merkmale zu verabsolutieren. Die Vorteile systemischer Pädagogik – Koexistenzbewusstsein, Mehrdeutigkeit und Kontextbezug – werden in Beispielen skizziert.

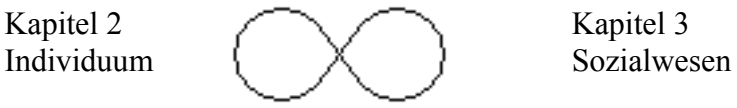
In *Kapitel 4* wird die künstlerisch-kreative Integration als Weg aufgezeigt, die

interpersonalen Prozesse der Interdependenz und die intrapersonalen Prozesse der Selbstgestaltung in einer Wärmeplastik zu aktualisieren. Kreativität wird als performative alltägliche Aktivität entwickelt (Plodeck 2010). Zwei Ebenen des künstlerisch-kreativen Tätigseins werden eingeführt. Eine Ebene ist die Umformung seiner selbst und der Beziehung zu anderen durch kreativ-künstlerische Vorgehensweisen. Die zweite Ebene ist die Wärmeplastik, die durch Achtsamkeit (Siegel 2006; 2007; Langer 1997), Sprache (Schulz von Thun 1998; Ten Siethoff 1996; Langer 1984; Hartkemeyer & Hartkemeyer 2005) und Logik des Herzens (Servan-Schreiber 2002; Golemann et al. 2002; Hüther et al. 2008) kultiviert werden kann. Anhand von Untersuchungen wird abgeleitet, dass das Modell der Wärmeplastik den derzeitigen Anforderungen an Bildung am ehesten entspricht. Beispiele von wärmeplastischen Projekten zeigen Möglichkeiten auf, den einzelnen Menschen in seinen unterschiedlichen Erscheinungsformen nicht nur passiv zu tolerieren, sondern ihn für unentbehrlich zu halten.

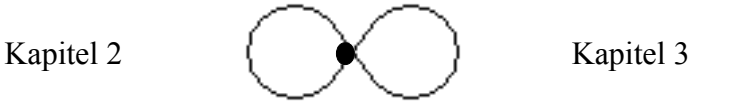
Die Zusammenhänge der Kapitel

In Kapitel 1 werden drei mögliche Positionen von Bildung ausgearbeitet: Individuum, Gesellschaft und Utopie / Anarchie / Vision. Die soziale Plastik spielt darin eine Doppelrolle: zum einen wird sie als Vision der gesamtgesellschaftlichen Herausforderungen und zukünftigen pädagogischen Aufgaben entwickelt. Zum anderen ist sie – als Bewegungsprozess – eine Synthese der drei Bildungspositionen.

Kapitel 2 und Kapitel 3 beschäftigen sich mit den menschlichen Doppelaspekten von Individuum und Sozialwesen. In Kapitel 2 mit dem Schwerpunkt Ressourcen geht es um den Menschen als Individuum. In Kapitel 3 mit dem Schwerpunkt Systemik geht es um den Menschen als Sozialwesen. Beide Kapitel stehen sich gewissermaßen als zwei Betrachtungsweisen gegenüber.



Kapitel 4 spielt eine Sonderrolle:
-Kapitel 1 und Kapitel 4 überschneiden sich und sind immer im Zusammenhang miteinander zu sehen, obwohl darauf nicht ständig hingewiesen wird. Kapitel 4 greift die dritte Bildungsposition 'Vision' aus Kapitel 1 auf. Es konkretisiert die Vision 'Soziale Plastik' aus Kapitel 1 als Wärmeplastik.
-Es schafft eine Synthese von Kapitel 2 und Kapitel 3, indem es die individuumsorientierte Ressourcenaktivierung und die systemorientierte Pädagogik verbindet. Die Verbindung besteht aus der kreativ-künstlerischen Bewegung zwischen beiden Betrachtungsweisen.
-Es entwickelt den sozialplastischen Bildungsansatz und leistet damit einen originären Beitrag zur pädagogischen Haltung.



Kapitel 1 ≈ 4

Vorgehensweise

Da es in diesem Forschungsfeld noch keine wissenschaftlich validen Untersuchungen gibt, wird im Rahmen dieser Arbeit synästhetisch geforscht. Verschiedene wissenschaftliche Disziplinen, die Erkenntnisse zu Ressourcen, Systemik und Kunst gewonnen haben, werden herangezogen. Die zentralen Theorien, die für diese Arbeit verwendet werden, sind der erweiterten Kunsttheorie, der anthropologischen Pädagogik und der Sozialpsychologie zuzuordnen. Besonders hervorzuheben ist ihre Verbindung zu neurowissenschaftlichen, biologischen, systemtheoretischen und entwicklungspsychologischen Theorien zur Selbstbestimmung und zur Selbstwirksamkeit des Menschen. Diese Verbindung wird nicht durch monokausale Verflechtung verifiziert. Vielmehr wird das integrative Vorgehen gewählt, das in der ebenbürtigen Behandlung von Theorien verschiedener Wissenschaftszweige und ihren jeweiligen Begrifflichkeiten besteht.
Das Modell 'Sozialplastische Bildungsprozesse' für den Umgang mit Heterogenität innerhalb von Lehr- und Lernprozessen wird entwickelt. Durch bisher ungewohnte Betrachtungsweisen wird neues Wissen und neue Einsicht generiert. Gerade die Vielfalt der in dieser Arbeit vertretenen Sprachen verschiedener Theorien ist Ausdruck der Komplexität, mit der der denkende Mensch sich und seine Welt anschaut. Die Komplexität spiegelt sich in den verschiedenen Theorien und Begriffen. Verständnis für das theoretische Wollen eines anderen Menschen zu entwickeln, ist Teil Sozialplastischer Bildungsprozesse. Die Arbeit lädt dazu ein, die Sichtweisen verschiedener Theorien diskursiv und logisch-rational zu verstehen. Gleichzeitig wendet sie die Methode symbolischen Erfassens an, wenn z.B. Begriffe wie Wärmeplastik und Kälteplastik verwendet werden. Damit trägt sie Tatsache Rechnung, dass nicht-lineare Prozesse nicht mit linearer, sondern eher mit symbolischer Sprache dargestellt werden können.

Beitrag zum wissenschaftlichen Verständnis pädagogischer Prozesse

Die wissenschaftliche Relevanz des behandelten Gegenstands liegt in der Bewältigung der Chancenungleichheit beim Bildungszugang durch sozialplastische Vorgehensweisen. Im internationalen Vergleich begegnet die deutsche Schulbildung den Herausforderungen durch Heterogenität nicht angemessen, da circa 20% der Schüler als Bildungsverlierer angesehen werden können. Die eingeleiteten Schulreformen der Bundesländer bringen eine Fülle an Aufgaben der praktischen Umsetzung mit sich.
Strukturelle Veränderungen, Flexibilisierung und Qualifizierung sind die drei wichtigsten Schwerpunkte der Reformen. Schulstrukturveränderungen (zwei- oder dreigliedrig, Zentralabitur, Ganztagsschulen, 12 oder 13 Jahre Gymnasialzeit) wurden vorgenommen oder sind geplant. Qualifizierung und nationale Bildungsstandards werden über vorschulische Sprachtests, Lernzielvereinbarungen, Förderprogramme, Vergleichsarbeiten, externe Evaluationen pädagogischer Qualität und verpflichtende Lehrerfortbildungen angestrebt. Flexibilisierung zeigt sich z.B. als flexible Schuleingangsphase, in der Kooperation von Kindergärten, Vorschule und Schule, in Form individueller Schulprogramme und als flexible Wege zu verschiedenen Schulabschlüssen. Sie treten an die Stelle einer einmaligen selektiven Auswahl bei den Übergängen zu verschiedenen Schultypen. Alle Reformen sollen der Bildungsgerechtigkeit dienen. Besonders den Kindern aus bildungsfernen Familien soll der Zugang zu Bildung und zur gesellschaftlichen Teilhabe verschafft werden.
Im Rahmen des Reformschwerpunkts Qualifizierung wird in dieser Arbeit ein Modell zur Verbesserung des Unterrichts und zur Professionalisierung der Lehrerbildung ausgearbeitet, um heterogen zu lehren. Sozialplastische Bildungsprozesse verbessern individuelle schulische Grundfähigkeiten durch Ressourcenorientierung. Sie üben interdisziplinäres Denken und systemische Methoden im Umgang mit Heterogenität ein.

Sie stellen die Bildungsvision 'Wärmeplastik' zur Diskussion und leisten damit einen Beitrag zur Schulentwicklung und individuellen Sinngebung.

Anwendungsbezug

Die Fragestellung hat als konkreten Anwendungsbezug den homogenen Unterricht, der trotz heterogener Voraussetzungen vorherrscht. Die Arbeit will hierzu eine klärende und erweiternde Position beziehen. Diejenigen Komponenten der Sozialen Plastik sollen herausgearbeitet werden, von denen aus den Forschungsergebnissen anderer Wissenschaften abgeleitet werden kann, dass sie eine verbesserte Lehr- und Lernkompetenz in der Bildung generieren können. Ein in verschiedenen Bildungswegen anwendbarer Lösungsansatz soll mit Hilfe der Ressourcenorientierung, systemischen Pädagogik und erweiterten künstlerisch-kreativen Integration skizziert werden. Sozialplastische Bildungsprozesse im Lehren und Lernen befähigen die Lehrenden in pädagogischer Diagnose und unterstützen sie in der Wahrnehmung von Ressourcen und ihrer kompetenten Förderung. Die systemische Pädagogik bietet den Lehrenden und Lernenden die Sichtweise und das Werkzeug, die komplexen Veränderungen kreativ umzusetzen. Die künstlerisch-kreative Integration knüpft an das kreative Potenzial der Lehrenden und Lernenden an, Lehr- und Lernprozesse bewusst wahrzunehmen und zu gestalten. Dies geschieht fächerübergreifend. Da sich das sozial-emotionale Verhalten von Lehrenden über die Schulzeit hinaus auf das soziale, emotionale und intellektuelle Verhalten der Lernenden auswirkt, haben Sozialplastische Bildungsprozesse mit ihren Wirkprozessen (Ressourcenaktivierung, Kontextualisierung von Herausforderung und aktive Gestaltung des eigenen Erlebens und Verhaltens) einen besonderen praktischen Bezug zum gesamten gesellschaftlichen Leben.

Für die Heterogenität, die auch in der aktuellen Schulentwicklung diskutiert wird, verspricht die vorliegende Arbeit keine Allheillösung. Noch erzwingt sie ein vollkommen neues Ausbildungskonzept mit wunderbaren Methoden oder immer differenzierter einzusetzenden Tests und Beurteilungsbögen. Vielmehr erweitert sie das pädagogische Geschehen um künstlerische Prozesse, indem sie aufzeigt, in welchem Ausmaß jeder Mensch in der produktiven Auseinandersetzung mit den Widersprüchen Schöpfer ist.

Ich vermeide weiblich-männliche Doppelnennungen und wechsele lebendig zwischen der männlichen und weiblichen Form und dem Plural ab. Dabei sind selbstverständlich immer beide Geschlechter einbezogen.

Kapitel 1: Bildungsprozesse

„Ich habe das starke Gefühl, dass wir vielleicht einen neuen Typus von Erziehungssystem finden können, mit der Betonung auf Liebe, Frieden, Brüderlichkeit usw. Ein oder zwei Länder können das nicht leisten. Es muss eine weltweite Bewegung werden.....Die allerbedeutendste Verantwortung besteht gegenüber der jüngeren Generation. Ein Erziehungssystem, in dem es schlechte Einflüsse gibt, sollte so weit wie möglich vermieden werden.“ (Dalai Lama 1973, S. 223ff)

Nach einer kurzen Schilderung der strukturellen, ökologischen und sozialen Ausgangslage werden drei Positionen, Bildung zu verstehen, eingeführt: die Orientierung am Individuum, an bestimmten Gesellschaftsinteressen und an utopischen, anarchischen oder antipädagogischen Auffassungen. Die Soziale Plastik wird als erweitertes Kunstwerk von Beuys anhand von Theorie und Werk eingeführt. Aus ihr werden die 'Sozialplastischen Bildungsprozesse' entwickelt. Daraus werden die Themen der folgenden Kapitel abgeleitet.

1.1. Ausgangslage

Ein Bildungsverständnis [1] und seine Verkörperung in Form von Schule und Unterrichtspraxis ist in jedem Fall ein historisches (Miller-Kipp 1992, S. 18f). Schule und Unterricht zeigen, welche Ereignisse eine Gesellschaft als ihre Vergangenheit konstruiert, erhält und wie sie diese Ereignisse bewertet. Die jeweilige Auswahl von Ereignissen und ihre Bewertungen sind Sinndeutungen der Vergangenheit und beeinflussen die gegenwärtige Ausführung von Schule und Unterricht. Gleichzeitig geben sie Auskunft über die Zukunftserwartungen. 'Inwieweit können die Ergebnisse des aktuellen Bildungsverständnisses noch die geistigen und sozialen Bedürfnisse des Landes befriedigen? Was soll erhalten bleiben, was muss geändert werden?' Antworten auf diese

[1] Zum Bildungsbegriff:
Schaarschmidt (1931) weist auf die lange Bedeutungsgeschichte des Begriffs Bildung hin. Im 13.Jh. wurde er in einem religiösen Zusammenhang verwendet und bedeutete gemäß seiner etymologischen Wurzeln 'Abbild, Vorbild, Gestalt' (Pfeifer 1997, S. 136f). Auch der Begriff Schule stammt aus dem religiösen Bereich – aus dem Klosterwesen – und bedeutet Muße, Ruhe, wissenschaftliche Beschäftigung während der Mußestunden (Reheis 1998, S. 167).
Später bekam Bildung die Bedeutung von Geisteskultur, die Körper, Geist und Gemüt bildet. Erst im 18. Jahrhundert wurde der Begriff Bildung von Klopstock, Herder, Humboldt, Goethe und Schiller in einen pädagogischen Kontext gestellt und als Geistesbildung und Selbstbildung verstanden.
Obwohl der Begriff der Bildung mit seinen unterschiedlichen Bedeutung und entsprechenden Vorannahmen, Menschenbildern und Untersuchungsmethoden ungenau ist, wird er in Anlehnung an Lenzens Begründung in dieser Arbeit aus folgenden Gründen verwendet.
-Bildung umschreibt einen umfassenden Prozess der Menschen in einer sich wandelnden Gesellschaft. Hingegen beschreiben Begriffe wie Erziehung, Unterricht oder Lernen entweder nur Ausschnitte des menschlichen Werdens oder sie sind so präzise definiert, dass sie keine Freiheit und Offenheit für Reflexion und Vordenken bereitstellen.
-Bildung läßt sich nicht mit festen Quantitätsbestimmungen oder universalen Normen abstrakt definieren und wirkt damit einer hyperrationalen, alles kontrollierenden Tendenz entgegen. Der Begriff bietet Raum für Vorstellungen von verschiedenen Qualitäten pädagogischen Handelns.
-Bildung besteht als ein Doppelaspekt. Sie existiert einerseits als unvergleichliches Resultat der Qualität einer Gesellschaft und andererseits als eine individuelle Offenlegung des Einzelnen, der sich in seiner jeweiligen Gebildetheit zeigt. Damit lädt sie zum Dialog zwischen den verschiedenen Menschen und der Gesellschaft / den Gesellschaften ein.
-Bildung bezeichnet einen permanenten Prozeß von Lehren und Lernen. Mit seinen individuell ausgebildeten Fähigkeiten kann der Einzelne ein Lehrender für andere sein, wenn diese ihn ob seiner Fähigkeiten als Lehrer anerkennen. Mit der Fähigkeit, sich unter veränderten Verhältnissen immer wieder neu zu definieren, kann der Einzelne die eigenen Zugänge zur Wirklichkeit aktiv und bewusst mitgestalten und lernen. (Vgl. Lenzen 1997, S. 956f und S. 963ff)

und ähnliche Fragen verdichten sich als Zukunftsentwürfe in Bildungskonzepten. Antworten der Bildungsentwürfe auf die Frage 'Wonach sollen sich Bildungskonzepte richten?' beeinflussen, innerhalb welchen Menschenbildes in der Schule gehandelt wird. Wird der Mensch als Humanist, als Techniker, als Weltbürger, als gehorsamer Bürger, als Konsument, als Intellektueller, als Konkurrenzwesen, als global player gesehen? Soll er zu einem funktionstüchtigen Bestandteil der Gesellschaft erzogen werden oder soll Bildung die Selbstentfaltung des Individuums fördern?
Neben dem historisch entstandenen – klar ausgesprochenen oder inhärent wirkenden – Bildungsverständnis steht Bildung mit aktuellen gesellschaftlichen und individuellen – z.B. ökonomischen, ökologischen, spirituellen – Anforderungen in Wechselwirkung.
Zunehmend unterliegen Stellenwert und Aufgaben von Bildung auch den globalen Entwicklungen. Innerhalb der globalen Entwicklungen sind es drei Bereiche, die sich besonders auf die einzelnen Staaten und die Bildung auswirken. Es handelt sich um den sozialen, strukturellen und ökologischen Bereich. Hier kommt es weltweit zu krisenhaften Veränderungen.[2] Ohne an dieser Stelle näher auf die globalen ökologischen, sozialen und

[2] Boff (2000) spricht von drei globalen Krisen, die sich tiefgreifend auf die Existenz einzelner Staaten und ihrer Bürger auswirken.
Die **soziale Krise** besteht in der gewaltigen Ungleichheit bezüglich des Erwerbs, der Produktion und Verteilung natürlicher und kultureller Güter. Während der Großteil der Menschen unter großem Druck versucht, einen vernünftigen Lebensstandard zu erhalten oder schon in Armut lebt, konzentrieren sich materielle und ideelle Ressourcen in den Händen weniger. Diese wenigen sind internationale, z.T. virtuelle, unkontrollierbare Unternehmen. Als Weltkonzerne beherrschen sie den Lebensmittelmarkt, die Agrarwirtschaft, die Saatgutproduktion etc. Sie werden "global player"genannt. (Vgl. Bartlett C., Ghoshal, S., Managing across Borders: The Transnational Solution, London, 1989). Sie spielen zu Gunsten ihrer persönlichen Gewinnmaximierung mit Ressourcen, Gesundheit und Frieden aller. In diesem Zusammenhang verweist Greenpeace auf die weltweit operierenden Lebensmittelkonzerne, die ihre Ausgangsprodukte in Ländern mit niedrigem Menschenrechtsstandards und unter starker Umweltbelastung (Plantagenanbau, Monokultur, massiver Einsatz von Pflanzengiften) produzieren. (Vgl.http://www.greenpeace.de/themen/gentechnik/konzerne/artikel/unsere_nahrung_in_der_globalisierungsfalle/).
Ergänzend zu Boff sei darauf verwiesen, dass aufgrund der staatlich geduldeten, massiven Werbung der global players immer mehr und immer früher Menschen zu Konsumenten von Suchtmitteln wie Alkohol, Zigaretten, Drogen, Medikamenten werden oder den Einflüssen von Gewaltfilmen / Gewaltspielen / virtuellen Welten unterliegen. Im Kampf um Rohstoffe wie Erdöl, Metalle und Wasser werden Kriege und Hungersnöte ganzer Bevölkerungen in Kauf genommen. Im Kampf um Marktpositionen findet ein Ausverkauf von Gemeinschaftsgütern, Konkurrenzverhalten und Mobbing statt. Die Gewerkschaft Verdi zeigt auf, wie kommunale Krankenhäusern zunächst privatisiert werden, um im Anschluss immer schneller renditebringend weiterverkauft zu werden. Es kommt zu einer Konzentration in der Hand einiger internationaler Unternehmen, die unter anderem auch im Pharmabereich tätig sind. (Vgl. http://gesundheit- soziales.verdi.de/krankenhaeuser)
Die **strukturelle Krise** des Arbeitssystems betrifft die strukturelle Gewalt, die Menschen politisch unterdrückt und wirtschaftlich ausnutzt. (Vgl. http://www.uni-muenster.de/PeaCon/wuf/wf-98/9830208m.htm). In den Industrienationen besteht die strukturelle Krise in der Koppelung von Vollbeschäftigung und Lebensunterhalt. Vollbeschäftigung ist angesichts der Automatisierung in der Wirtschaft und der Globalisierung zum Mythos geworden. Tillmann weist in einer persönlichen Notiz darauf hin, dass sich mit der strukturellen Krise Gefühle der eigenen Überflüssigkeit und Wertlosigkeit einstellen, sodass Globalisierung als Verlust von Geborgenheit und Vertrautem erlebt wird. Für Reheis (1998) geht um mehr als Vollbeschäftigung. Man könnte das Produktivitätswachstum zur Ausdehnung der freien Zeit verwenden. Er erwägt wirtschaftliche Modelle zur Rückgewinnung und Neuverteilung der Lebenszeit. Eine 15 Stundenwoche entspricht einer Lebensarbeitszeit von 20000 Stunden (das sind 10 Jahre Vollarbeit). Die strukturellen Veränderungen des Arbeitssystems sind also nicht, wie es die Politik verkündet, mit Vollbeschäftigung zu bewältigen. (Reheis 1998, S. 202ff). Ohne volle Beschäftigung und die dadurch erworbene Ressource Geld ist aber die Teilnahme am gesellschaftlichen und kulturellen Leben – welches eben auch aus Konsum besteht – derzeit nicht gewährleistet. Die Diskrepanz, die zwischen der Ausübung des menschlichen Grundrechts auf gesellschaftliche Teilhabe und den veränderten Arbeitsmarktstrukturen entsteht, führt zu gesellschaftlichen Krisen. Dass die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben ein menschliches Grundrecht ist, erläuterte schon Erhard: „Ein System, das dem Individuum nicht in jedem Falle die freie Berufs- und Konsumwahl offen lässt, verstößt gegen die menschlichen Grundrechte und richtet sich, wie die Erfahrung lehrt, zuletzt gerade gegen diejenigen

strukturellen Herausforderungen einzugehen, kann man davon ausgehen, dass sie mit den nationalen Belangen und der Existenz ganzer Staaten (z.B. Japan 1993, südostasiatische Staaten 1997, Griechenland 2010) interdependent ist. Sie sind weder von Individuen noch von Nationen eigenständig zu lösen, da die Nationen bei globalen Umweltproblemen, bei der modernen Wirtschaft und in Bezug auf die gemeinsame Nutzung der Ressourcen etc. immer stärker voneinander abhängen. Lösungen können nur zusammen erarbeitet werden. Gleichzeitig kann es für die globalen Probleme kaum globale Lösungskonzepte geben, weil sie nur schwer organisiert werden können. Lösungen müssen also trotzdem lokal sein. [3] „Denke global, handle lokal." lautete deshalb auch das Motto der UNO-Agenda 21 von Rio de Janeiro 1992 zur Nachhaltigkeit und zu einer humaneren Zukunft.

Um die strukturellen, ökologischen und sozialen Herausforderungen global und lokal zu bewältigen, bedarf es verschiedener Kräfte. Eine wichtige Kraft für die Lösung der anstehenden Aufgaben ist Bildung. Darauf verwies die Bundeskanzlerin Angela Merkel (2005) bei ihrer Regierungserklärung. "Sie [Bildung und Innovation, erg. PS] sind mehr denn je der Rohstoff unseres Landes..." Bildung und Innovation sind Ressourcen, Rohstoffe, Wirtschaftswerte. Sie bestehen aus dem schöpferischen, innovativen Wesen des Einzelnen und dem gesamten Fähigkeitenpotenzial aller. Sie zählen zum Kapital einer Gesellschaft, denn sie kommen dem Einzelnen und der Gesellschaft nachhaltig in Form von Arbeitskraft, Kreativität und einer Solidargemeinschaft zugute.

In welchem Umfang und in welcher Qualität dieses Kapital 'Bildung und Innovation' der Gesellschaft zur Verfügung steht, hängt eng mit der Ökonomie, der Infrastruktur und der Politik zusammen.
Ökonomisch ausschlaggebend ist die Höhe der öffentlichen Bildungsinvestitionen. Da Erziehung in Deutschland bislang als vorrangiges Recht von Familie gesehen wurde, liegen die öffentlichen Bildungsinvestitionen weit hinter den privaten zurück (BLLV 4.1.2004). Deutschland investiert nur 4,4 % des Bruttoinlandsprodukts in Bildung (Schmidt 2005). Die niedrige Bildungsinvestition ist eine gravierende Fehleinschätzung. Bildung sollte die höchste Investition sein. Dieser Zusammenhang spiegelt sich auch in dem bekannten und höchst aktuellen Ausspruch von Kennedy: „Es gibt nur eine Sache auf der Welt, die teurer ist als Bildung: Keine Bildung!"
Da die deutsche Bildungsinfrastruktur traditionell von der geringen Koppelung öffentlicher Bildung und vorrangig privater Erziehung gekennzeichnet ist, entscheidet vor allem die

---

sozialen Schichten, zu deren Schutz die künstlichen Eingriffe gedacht waren" (Erhard 1981, S. 40).
Die **ökologische Krise** äußert sich in globalen Bedrohungen für die Bedingungen, an die menschliches Leben geknüpft ist: Wasser, Nahrung und Klima. Sie hängt eng mit der Illusion eines ständig wachsenden Wirtschaftsvolumens zusammen. Eine auf stetiges Wachstum programmierte Ökonomie ist eine maßlose Entwicklung. Sie gefährdet Frieden, Ressourcen, Ökosphäre und den wirtschaftlichen und sozialen Ausgleich. Diese Illusion gilt es zu verabschieden. Tiefgreifende Änderungen der Rahmenbedingungen, Maßnahmen gegen die globale Klimaerwärmung, Entwicklung neuer Energieproduktionen, Wertschätzung aller Ressourcen und freiwilliger Verzicht z.B. beim Energieverbrauch, stehen hier im Vordergrund (Vgl. Dürr 1993-1995).

[3] Ähnlich dem Handelsabkommen der Europäischen Union, das aus gemeinsamen wirtschaftlichen Interessen entstand, reagierte eine internationale Ministerkonferenz 1999 auf die globalen Herausforderungen mit dem Abkommen zum Bolognaprozess. Derzeit 46 Mitgliederstaaten vereinbarten die Vereinheitlichung europäischer Studienabschlüsse, mit dem Ziel, „dass Europa durch die Einführung eines gestuften Studiensystems aus Bachelor und Master mit europaweit vergleichbaren Abschlüssen, die Einführung und Verbesserung der Qualitätssicherung sowie die Steigerung der Mobilität im Hochschulbereich stärker zusammenwächst." (BMBF in: http://www.bmbf.de/de/3336.php, Stand: 18.4.2010) Hier wird als künftige Strategie ein sozial ausgewogenes Hochschulsystem angestrebt, das einen chancengerechteren Zugang zu Bildung unabhängig von Herkunft, Geschlecht, Nationalität, sozialer und wirtschaftlicher Situation bieten soll. Gleichzeitig wird eine Strategie des lebenslangen Lernens verfolgt, die auf Kompetenzentwicklung und Selbststeuerung zielt. Die Umsetzung erfolgt anhand nationaler Bildungsstrategien und Reformkataloge der Ministerien der Bundesländer.

soziale Herkunft über die Zugangsvoraussetzungen zu Bildungsangeboten und über den Bildungserfolg (Gottschall 2004, S. 126-147). Diese Struktur des deutschen Bildungssystems soll durch den Ausbau der öffentlichen Erziehung verändert werden. Es soll eine stärkere Koppelung sozialstaatlicher und privater Erziehung – z.B. durch die Errichtung der Ganztagsschule – erreicht werden. Die Qualität im Erziehungs- und Bildungswesen soll steigen.[4] Bei den anliegenden strukturellen Fragen geht es u.a. darum, wer auf welche Weise Einfluss auf Schulen und Hochschulen als Orte gesellschaftlicher Qualifikation, Selektion und Sozialisation nehmen darf.
Aktuelle politische Schwerpunkte bezüglich der Inhalte, der Dauer und der Qualität der Bildung liegen auf den Strategien 'Lebenslanges Lernen' und 'Soziale Dimension' (BMBF www). Die Strategie 'Lebenslanges Lernen' umfasst die Einbeziehung informellen Lernens, Selbststeuerung, Kompetenzentwicklung, Lernberatung und neue Lernkultur, um das Bildungssystem zukunftsfähig zu gestalten. Der nationale Aktionsplan 'Soziale Dimension' soll Bildungspotenziale erschließen und soziale Hindernisse für die Aufnahme eines Studiums beseitigen. Die Qualität erfolgreicher Bildung wird sich daran zeigen, ob sie die bestmögliche individuelle Bildung ermöglicht und ob die sozialen Bedürfnisse der Menschen befriedigt werden können.

Zur Qualitätssicherung von Bildung gibt es eine Vielfalt an Bildungskonzeptionen und bildungstheoretischer Literatur. Sie spiegelt die Komplexität der Bildungsfragen und Aufgaben. Neben den Erziehungswissenschaften (z.B. Brezinka 1990; Krüger 1995 und 1997; Benner 1978; Lenzen 1994), der Soziologie (z.B. Luhmann 2002; Vanderstraeten 2004) und Psychologie (z.B. Bandura 1976; Deci & Ryan 1993; Fuhrer 2005) entwickeln neuerdings die Neurowissenschaften (z.B. Spitzer 2002; Scheich 2002; Roth 2003; Hüther 2002) verstärkt Theorien zu traditionell pädagogischen Themen. Neurowissenschaftler beschäftigen sich mit Maßnahmen zur Qualitätssicherung der Lehrmethode. Sie fordern eine neurobiologisch orientierte pädagogische Theorie, die durch Erkenntnisse der Hirnforschung verifiziert bzw. falsifiziert werden soll und die den Pädagogen zur Verfügung stehen soll. Von einer direkten Übertragung neurowissenschaftlicher Erkenntnisse auf Pädagogik ist aus Sicht Beckers (2006, S. 90ff) allerdings abzuraten.

Bevor man überlegt, mit welchen Maßnahmen und Bildungskonzepten man die Bildungsstandards sichern will, die Qualität verbessern kann und Bildungsgerechtigkeit herstellen will, sollte man fragen, welche (unbekannte) Zukunft man planen möchte. Die genannten sozialen, wirtschaftlichen und ökologischen Herausforderungen verlangen eine Beschäftigung mit der Frage, 'wie' beziehungsweise 'wohin' wir Bildung denken wollen, bevor wir die Frage, 'was' wir – bildend – tun können, beantworten. Weigand (2004) sichtet die historischen Antworten auf die Frage des 'Wohin'. Bei der Kategorisierung orientiert sie sich dabei an der Dualität von Individuum oder Gesellschaft. Sie entwickelt eine Kategorie von Antworten, die Bildung auf die Funktion des Menschen in einer wie auch immer gearteten Gesellschaft hindenkt. Die zweite Kategorie von Antworten denkt Bildung auf ein wie auch immer geartetes Menschenbild hin. Eine dritte Kategorie lehnt Staatlichkeit entweder generell ab – wodurch sich keine Frage nach öffentlicher Bildung stellt, oder sie entwirft einen idealen Staat, in dem die öffentliche Bildung die gewünschte Entwicklung des Individuums kontrolliert.

[4] Vgl. http://www.insm-bildungsmonitor.de/spc_bremen.html, 25.6.2008. Die Studie INSM-IW-Politik-Check Schule bewertet die schulpolitischen Weichenstellungen, die die Landesregierungen nach dem PISA-Schock getroffen haben, um in Zukunft bessere Schulbildung zu ermöglichen. Laut dieser Studie mangelt es z.B. in Bremen bei den Schulleitungen an Führungsmitteln und Personalverantwortung. Im inter- und intrapersonalen Bereich gibt es Defizite bei der Förderung von Schülern.

1.2. Bildungsverständnis

Die Unterteilung in drei Kategorien von Bildungsverständnis und die Ausführungen folgen Weigand (2004, S. 17, S. 49). Die erste Position denkt Schule primär von der Gesellschaft her, die zweite denkt Schule von einem jeweils näher zu bestimmendem Bild des Menschen her. Utopien und klassische Anarchien werden als dritte Position zusammengefasst.

1.2.1 Ansätze, die Schule auf eine näher zu bestimmende Gesellschaft hin denken

Sobald man begonnen hatte, mit Bildung den Erziehungsvorgang und das Erziehungsziel im Sinne von Ausbildung und Qualifikation zu bezeichnen, wandte sich Schulpädagogik und Schultheorie der gesellschaftlichen Ordnung zu. Man entwickelte die Auffassung einer richtigen Moral und eines genau umrissenen Ziels der Erziehung. Dieses Ziel beruhte häufig auf außerpädagogischen Instanzen, beispielsweise auf den Interessen des Staates, der Kirche, einer Idee, der Wirtschaft, des Militärs oder einer für gültig erklärten Wahrheit. Es wurde mit Strenge und mit Hilfe diverser Maßnahmen verfolgt.
Ansätze, die die Schule primär von der Gesellschaft her denken, gehen davon aus, dass Schule gesellschaftliche, kirchliche oder ökonomische Aufgaben erfüllen soll. Die Schüler sollen für die gewünschte Sozialisation qualifiziert und legitimiert werden. Die Pädagogik wird gemäß der jeweiligen Ziele instrumentalisiert. Die Schule ist dann effektiv, wenn sie den Menschen z.B. zum erfolgreichen Staatsmann (bei den Sophisten), zum treuen Diener des Reiches (bei Karl dem Großen), zum guten Christenmenschen (bei Luther), zum tauglichen Soldaten (bei Friedrich II.) oder zum perfekten Mitglied der Demokratie (bei Dewey) erzieht (Weigand 2004, S. 89). Im Vordergrund von Bildung steht die Ausrichtung des Einzelnen zugunsten der Ziele. Eine umfassende Bildung des Menschen als Person wird vernachlässigt.

Weigand nennt als erstes Beispiel die Ausbildung der Jugend durch die Sophisten. Für die Sophisten ist der Staat das Ziel und der Maßstab der Erziehung (Weigand 2004, S. 93f). Die im 5. Jahrhundert vor Christus stattfindenden politischen Veränderungen in Griechenland erfordern die aktive Teilnahme des freien Griechen am politischen Leben. Dazu sind unter anderem Kenntnisse in Geographie, Ökonomie, Recht und in den Verhältnissen anderer Völker wichtig. Diese Bedingungen verlangen nach einer planmäßigen geistigen Ausbildung der Jugend und nach Vermittlung von Schlüsselqualifikationen. Die Sophisten lehren das, was im politischen Leben brauchbar ist. Sie stellen einen Fächerkanon aus sprachlichen, historischen, geographischen, mathematischen, naturwissenschaftlichen, rechtlichen und wirtschaftlichen Kenntnissen zusammen, um die Schüler zu einer starken Persönlichkeit zu entwickeln und für den gesellschaftlich öffentlichen Erfolg zu qualifizieren. Ziel ist es, den zukünftigen Bürger dahingehend zu sozialisieren, seine individuellen Interessen denen des Staates unterzuordnen.

Karl der Große (747-814) verfolgt mit der Reform des mittelalterlichen Schulwesens das Ziel, das antike römische und christliche Erbe mit dem germanischen zu verschmelzen. Damit beabsichtigt er, die kulturelle Einheit Europas unter fränkischer Königsherrschaft zu festigen (Weigand 2004, S. 100). Mit Hilfe der Kirche sollen Kleriker, aber auch das einfache Volk in elementaren christlichen Grundkenntnissen, Psalmen und Gesängen, in Lesen, Grammatik, Orthographie, Dialektik, Rhetorik und Rechnen unterrichtet werden. Karl der Große reformiert die lateinische Sprache und Schrift und etabliert eine Norm der Richtigkeit, die sogenannte norma rectitudinis (Fleckenstein 1953, S. 50ff). Ein korrektes Latein, eine klare, einheitliche Schrift und die Sammlung und Verbreitung eines von

geistigen Autoritäten überprüften, berichtigten Wissens garantiert die Richtigkeit der Glaubensinhalte und der weltlichen Inhalte. Der Unterricht in christlicher Religion und in christlichen Sitten findet für Adlige und Weltkleriker in der Hofschule statt. Er umfasst theologische Schriften und die sieben freien Künste – Grammatik, Rhetorik, Dialektik, Arithmetik, Geometrie, Musik und Astrologie. In den Klosterschulen der Reichsklöster und der Bischofs- und Stiftskirchen, in Domschulen und Pfarrschulen werden Mönche und Geistliche unterrichtet, die dann auf niederer kirchlicher Ebene und in den Außenstellen der Klöster dieses Wissen unter dem einfachen Volk verbreiten (Braunfels & Bischoff 1965 ff, S. 210-223). Mit Hilfe von Sendboten vom Hofe und über Anweisungen an die Bischöfe kontrolliert Karl der Große die Bildungsreformen.

Martin Luther (1483-1546) kennt zwei Formen der Erziehung. Die göttliche Erziehung wendet sich an den geistlichen, inneren Menschen. Die menschliche Erziehung wendet sich dem leiblichen, äußeren Menschen zu, den die Schule mit entsprechend strengem Verhalten erziehen soll (Luther 1969, S. 16). Die religiöse Erziehung und der Unterricht dienen der individuellen Tüchtigkeit und dem gesellschaftlichen Nutzen. Sie sollen dem Zerfall der Sitten, der Religion und der sozialen Ordnung entgegenwirken. Durch die Schule sollen die Menschen zum Glauben, zur Mitmenschlichkeit und zum gesitteten Zusammenleben geführt werden. Alle sollen die Schule besuchen und, nach Geschlechtern getrennt, die gleiche Grundbildung, z.B. Kenntnisse im Lesen und Schreiben, erwerben. Die Aufgabe der Erziehung und des Unterrichts weist Luther der weltlichen Obrigkeit zu. Der Staat, die Stadt und die Gemeinde tragen die allgemeine Schulpflicht (Luther 1969).

Innerhalb des absolutistischen Staates von Friedrich II. (1712-1786) wird die seit den Merowingern und Karolingern bestehende enge Verflechtung von Staat und Kirche im Bereich des Schulwesen gelockert, findet allerdings erst mit der Abdankung des letzten deutschen Kaisers 1918 ein offizielles Ende. Aus machtpolitischen und wirtschaftspolitischen Gründen benötigt der Staat ergebende Untertanen, gute Christen und zuverlässige Bürger. Der Religion kommt die Aufgabe zu, die Menschen in die bestehende politische Ordnung zu integrieren und zu braven Untertanen zu erziehen. Volksbildung dient im Wesentlichen der Anpassung an die gegebenen Verhältnisse, Gesetze und Sitten. Der Mensch soll für seinen Stand gebildet werden und dort im Rahmen seiner Möglichkeiten produktiv wirken. Mit dosierter Wissensvermittlung soll der Unterricht zweckmäßig und angemessen sein. Er soll fleißige, rechtschaffene, disziplinierte, demütige, untertänige und nützliche Diener des Staates ausbilden (Friedrich der Große 1978, S. 220-231). Schule verknüpft dabei das absolutistische mit dem aufklärerischen Element. Die aufklärerische Idee besteht darin, dass die öffentliche Erziehung eine Erziehung zur Vernunft sei, damit jeder nach seinen Fähigkeiten die Möglichkeit zu wirtschaftlicher Unabhängigkeit, sozialer Gleichheit und individuellem Glück findet. Besser gebildete Untertanen sollen sowohl für die technisch-industrielle Entwicklung des Landes als auch für die Stadtverwaltung ein fördernder Faktor sein (Jeismann 1974, S. 55). Das absolutistische Element besteht darin, die zentrale Macht zu festigen, indem die Schule Dienerin des Staates und seiner wirtschaftlichen Bedürfnisse ist. Sie soll die Menschen zu nützlichen Bürgern mit einer gewissen Grundbildung erziehen, ohne dass die Menschen ihre angestammten Plätzen und Aufgaben verlassen. Verordnungen von 1763 und 1765 führen mit diesem Ziel die allgemeine Schul- und Unterrichtpflicht in Preußen ein (Froese & Krawitz 1968, S. 105-124), die dann in die Verstaatlichung des Schulwesens münden (Dietrich & Klink 1964, S. 152-157). Die erzieherische Ausrichtung der Schule bleibt in dem pädagogischen Zwiespalt von der Erziehung zur Brauchbarkeit aufgrund des Primats des gemeinen Wohls und dem aufklärerischen Gedanken „der Freisetzung des Einzelnen zum eigenen Denken“ (Weigand 2004, S. 141) stecken. Trotz warnender Stimmen von Kant, Humboldt, Schleiermacher, Herbart und anderen beherrschen der

Staat, die Verwaltung und die Politik mit ihren militär- und wirtschaftspolitischen Schwerpunkten das Schulwesen. Intellektuelle oder künstlerische Betätigung und eine Erziehung zur Autonomie wird nicht geschätzt. Das Streben nach freiem Denken und verantwortlichem Handeln wird als gefährlich angesehen und durch Strafen unterdrückt (Froese & Krawitz 1968, S. 113-135).

Der amerikanische Pädagoge John Dewey (1859-1952) entwickelt die Schule der Demokratie (Weigand 2004, S. 145). Seine Schultheorie verbindet lehrplanzentrierte und lehrerzentrierte Modelle mit kindzentrierten Ansätzen. Sie bewegt sich zwischen der Position, Erziehung an Disziplin, Fleiß, mechanischem Einüben, Abstraktion etc. auszurichten und der Position, Erziehung an Freiheit und Selbstverwirklichung der Individualität und Lernen aus Erfahrung auszurichten (Dewey 1974, S. 250ff). Dabei geht Dewey von wissenschaftlich-biologisch-psychologischen Grundlagen aus (Dewey 1993, S. 213). Schule soll die ursprüngliche Fähigkeit des Schülers zum Denken und Lernen schulen: auf der Basis von Vernunft, Sprache und Freiheit soll er zur absichtlichen Beobachtung von Beziehungen, zum Forschen, Prüfen und Problemlösen ermutigt werden. Seine geistige Neugierde soll angeregt werden und er soll seine geistigen Tätigkeiten wirksam gestalten. Dazu muss traditionelles Kulturgut immer wieder verlebendigt und reflektiert werden. Weigand betont, dass Dewey die freie Entwicklung des Individuums in Wechselwirkung mit der demokratischen Gesellschaft denkt, wobei der Gesellschaft eindeutig Priorität zukommt (Weigand 2004, S. 173). Mit dieser Einschätzung folgt sie der Position Geulens, der mit seinem gleichnamigen Buchtitel darauf hinweist, dass Dewey den Menschen als 'vergesellschaftetes Subjekt' (Geulen 1977) sieht.

1.2.2. Ansätze, die Schule auf ein näher zu bestimmendes Bild des Menschen hin denken

Schulansätze von Johann Amos Comenius, August Hermann Francke, Johann Heinrich Pestalozzi und Hugo Gaudig stellen den einzelnen Menschen in den Mittelpunkt. Weigand zeigt aber, dass sich selbst hinter diesen pädagogischen Vorgaben, die die Entwicklung des Individuums als Erziehungsziel haben, häufig ideologisch gefärbte Motive verbergen.

Johann Amos Comenius (1592-1670), ein Vertreter der Barockpädagogik, geht von der personalen Bildung des Menschen aus, die nicht im Dienste gesellschaftlicher, politischer oder anderer äußerer Zwecke steht. Comenius sieht den Menschen vor allen anderen Geschöpfen von Gott ausgezeichnet. Er ist die „Einheit stiftende schöpferische Mitte der Welt“ (Böhm 2000, S. 421). Der Einzelne kann erkennen, dass der Same des Wissens, der Tugend und des Glaubens in seiner eigenen Natur liegt. Diese potenziellen Anlagen bedürfen einerseits der sorgfältigen Erziehung und des umsichtigen Unterrichts im Rahmen der Bildung, andererseits der individuellen Bereitschaft, Anstrengungen auf sich zu nehmen. Schule soll jeden Menschen dahin führen, dass er selbstständig denken und urteilen lernt und Verantwortung für das Ganze und den Frieden auf der Welt übernimmt. Erst wenn der Mensch von sich absieht und sich auf die Sache und seine Aufgabe für Welt und Mitwelt konzentriert, erfüllt sich nach Comenius' Auffassung sein Wesen. Die Bestimmung des Menschen liegt nicht in der Selbstverwirklichung im modernen individualistischen Sinn, sondern in einer personalen Verpflichtung, in der die individuelle und die soziale Seite zusammenkommen. Schulen werden zu Werkstätten der Menschlichkeit, die Vernunft, Handeln und Herz verbinden (Comenius 1970, S. 59). Allgemeine Menschenbildung und Grundbildung in der unendlichen Vielfalt der Dinge hat Priorität vor zielscharfer Ausbildung. Zeit, Stoff und Methoden sollen kunstvoll und sinnvoll angeordnet sein, damit der Mensch sein Wesen und das Wesen der Dinge erkennt und im menschlichen Zusammenleben eine personale Verpflichtung eingehen kann. Das

soll mit Freude geschehen. Die menschliche Kommunikation ermöglicht es, dass sich Menschen auf die zentralen Themen gemeinsam verständigen und dadurch Frieden und Freiheit auf der Welt schaffen. Das kann nicht durch bestimmte Unterrichtsinhalte vermittelt oder durch Verhaltensweisen gezielt antrainiert werden, da es im Bereich der Ethik und der Politik keine absoluten Wahrheiten gibt. Erst durch einen weltweiten, interkulturellen und politischen Austausch können sich Menschen auf das, was sie für richtig und wertvoll erachten, immer wieder neu verständigen.
Die Grundlagen der Pädagogik von Comenius liegen in der Person des Menschen. Weigand sieht den Personenbegriff Comenius' aber noch stark innerhalb der göttlichen Schöpfungsordnung gedacht und weniger im Anthropologischen begründet.

August Hermann Francke (1663-1727) ist ein Vertreter des Pietismus, einer Reformbewegung innerhalb des Protestantismus. Er baut mit seinen "Franckeschen Stiftungen zu Halle an der Saale" ein regelrechtes Schulsystem auf (Weigand 2004, S. 176). Seiner Auffassung nach muss der Mensch erzogen werden, denn er handelt nicht mehr nach Gottes Willen, sondern nur noch nach seinem eigenen Gutdünken. Askese, Zucht und Disziplinierung, aber auch Liebe, Sanftmut und Geduld sollen den Eigenwillen erziehen. Die Einstellungen und Verhaltensweisen des Kindes sollen durch ständige Beschäftigung, Kontrolle, strenge Einhaltung der Regeln, aber auch durch vorgeschriebene Gewissenserforschung des Einzelnen in Form von Tagebüchern und mit fein abgestimmten Mitteln verändert werden. Zucht und Ordnung, die Gegenstände des Unterrichts wie Religion, Mathematik, Astronomie sollen den Menschen zur Arbeitsamkeit und zur christlichen Ordnung der Gesellschaft erziehen, ebenso die Arbeit in den verschiedenen Wirtschaftseinrichtungen, z.B. Apotheke, Krankenhaus, Buchhandlung, Druckerei und Landwirtschaft (Francke 1966, S. 232). Die Anstalten zielen auf die Ausbildung der Heranwachsenden zu einem funktionierenden Christen und gehorsamen, berufstüchtigen und sozial verantwortungsbewussten Untertanen. Sie spielen damit den Bedürfnissen des Staates zu (Deppermann 1961, S. 173).

Pestalozzis (1746-1827) frühes Menschenbild gründet auf der Vorstellung einer naturgemäßen Erziehung in der Wohnstube (Pestalozzi 1927–1996, SW., 1. Bd, Abendstunde eines Einsiedlers, S. 266, S. 273). In der von natürlicher Liebe getragenen Beziehung zwischen Mutter und Kind zeigt sich das Göttliche. Aus dieser Beziehung erwächst die Herzensbildung. Erst an zweiter Stelle setzt die Verstandesbildung ein. Sie umfasst die Erfahrung der Sinne und die Auseinandersetzung mit den Gegenständen der näheren Umgebung (Pestalozzi 1927–1996, SW., 7. Bd, S. 347ff). Die Schule als öffentliche Institution steht zu der natürlichen Erziehung in der Familie in starkem Gegensatz.
Angesichts der Industrialisierung verändert sich Pestalozzis harmonisches Menschenbild. Die Wohnstube kann bei den entstehenden wirtschaftlichen Anforderungen und den zunehmend zerrütteten sozialen Verhältnissen nicht mehr Raum für natürliche Erziehung und Unterweisung sein. Das macht eine öffentliche Erziehung mit gezieltem Unterricht notwendig. Ordentliche Schulen sollen die Verwilderung der Kinder verhindern und das Fortbestehen der Gesellschaft sichern (Pestalozzi 1927–1996, SW, 7. Bd, Christoph und Else, S. 365ff). Später erkennt Pestalozzi, dass weder die harmonische Auffassung der menschlichen Natur noch die Auffassung des Menschen als triebhafte Natur zutrifft. Weder die Erziehung in der Wohnstube noch die durchgreifende staatliche Erziehung führt zu Mündigkeit und freier Selbstverantwortung. Das kann nur von jedem Einzelnen in freier Entscheidung selbst geleistet werden. Bildung ist nur als Selbsterziehung und Selbstbildung möglich. Gesellschaft, Erziehung und Unterricht können den Prozess der Bildung unterstützen, indem sie die sittlichen, geistigen und physischen Grundkräfte in Herz, Geist und Verstand in Bewegung setzen. Dabei steht die alles verbindende Liebe, das Herz, die den ganzen Menschen umfassende Sittlichkeit, an erster Stelle. Für Pestalozzi ist

deshalb alle Bildung nur Allgemeinbildung oder Elementarbildung. Der Mensch ist ein Werk seiner selbst. Erziehung, Schule und Unterricht sollen von dieser Selbsttätigkeit ausgehen und die Ausbildung der Anlagen und Kräfte unterstützen, durch die die menschliche Natur zu sich selbst kommt (Pestalozzi 1927–1996, SW., 12. Bd, Nachforschungen, S.123ff). Daher lehnt Pestalozzi die reine Wissensschule mit einem direkten erzieherischen Eingreifen und mit einem bloß künstlichen Unterricht ab. Er befürwortet eine die häusliche Umgebung nachahmende Schule, die auf der ureignen Selbsttätigkeit der Menschen beruht.

Für Gaudig (1860-1923) bewegt sich der Mensch zwischen zwei Polen, dem Individuum und der Persönlichkeit. Die Persönlichkeit ist nicht Teil des Individuums, sondern steht im Zentrum der Arbeitsschule. Die Erziehung sollte sich auf die Entwicklung der Persönlichkeit richten. Die Persönlichkeit soll wiederum ihre zwei Pole, den individuellen und sozialen Pol, integrieren, um eine sittliche Grundhaltung zu erreichen. Im einzelnen Menschen verschmelzen die zwei Pole zu einem Kulturganzen. Der Einzelne geht in einer als ideal gesetzten sittlichen Identität von Individuum und Gemeinschaft auf. Gegensätze in Natur und Mensch beziehungsweise Individuum und Gesellschaft heben sich im nationalen Kulturleben auf (Gaudig 1925, S. 129).
Schule steht hier im Dienste der werdenden Persönlichkeit. Alle Bildungsstoffe sollen Möglichkeiten zur geistigen und manuellen Selbsttätigkeit bieten: Geisteswissenschaften, Naturwissenschaften und Technik, handwerkliches Tun am anschaulichen Objekt, Arbeit am Text und darstellendes Tun. Die freie geistige Tätigkeit soll sich danach richten, was Kultur und Staat als Ideal vorgeben. Nur die in diesem Sinn wertvolle Persönlichkeit ist Zeichen einer gelungenen Erziehung und eines erfolgreichen Unterrichts. Darin zeigt sich bei Gaudig ein Streben nach Vereinheitlichung, denn seine Schulauffassung gibt dem wirklichen Menschen keine Gelegenheit zu freier Entscheidung und begründeter Wahl (Gaudig 1917, Bd. 1, S. 30ff).

Andere Ansätze schwanken zwischen einem starren, zum Teil negativen Menschenbild (vgl. Reble 1979) oder einem Kult der Individualität oder dem Fehlen eines expliziten Menschenbildes (vgl. Meinberg 1988).

1.2.3. Utopien und klassische Anarchien, die Schule zu extremen Positionen hin denken

Parallel zu den zwei genannten Ansätzen tauchen seit den Anfängen der Schule auch kontinuierlich schulkritische, reformerische und alternative Elemente auf (Oelkers 1996). Die Alternativen zur bestehenden Schule rühren in der Regel aus der Unzufriedenheit und dem Streben nach Veränderung und Verbesserung.

Utopien entwerfen in einem Wunschland und ohne historische Epoche das Bild eines Menschen, der durch Erziehungsprozesse gemäß des utopischen Bildes formbar ist. Mit Hilfe von Politik und Pädagogik, von Herrschaft und sozialer Kontrolle soll der Einzelne in Bezug auf die gewünschte Norm und Gesellschaft sozialisiert werden. Der Mensch existiert weniger als Wesen, das frei denken und selbstverantwortlich handeln kann. Die rationale Struktur herrscht vor, das Leben ist von Anfang bis Ende geplant und soll gemäß der Planung und der Normen verwirklicht werden. Utopien setzen ihren Entwurf absolut.

Weigand zeigt an Platos Vorstellung vom Staat als Ideal einer vernünftig gedachten Gesellschaftsordnung und einer vollkommenen Gesellschaft, wie das Leben des Einzelnen unter die Idee des besten Staates gestellt wird. Alles, was das Interesse des Staates bedroht, ist schlecht. Daher soll der Staat durch Kontrolle des Einzelnen und Ausschluss von

Individualismus etabliert und erhalten werden. Das soll mit Hilfe der Erziehung erreicht werden. Menschen und Institutionen werden in den Dienst des Staates gestellt (Weigand 2004, S. 259).
Ein weiteres Beispiel für eine Utopie der äußeren Uniformität und geistigen Konformität stammt aus der Renaissance. Thomas Morus entwirft den Ansatz, Kinder von frühester Kindheit an der Gemeinschaft zu übergeben. Alle sollen die gleiche Erziehung empfangen. Sie unterliegen den gleichen Gesetzen, sodass individuelle Besonderheiten keinen Raum haben. Schule und Erziehung sorgen für die totale Erfassung der Kinder und garantieren das reibungslose Funktionieren des Systems. Indem der Mensch seine gesamten Einflüsse durch die Gemeinschaft erhält, wird er niemals unzufrieden, sondern geht vollkommen in der Gemeinschaft auf (Weigand 2004, S. 269).

Sind Utopien radikal geschlossene und normierende Systeme, zeichnen sich Anarchien durch ihren radikalen Freiheitsbegriff und ihre Ablehnung allen Institutionellen und Pädagogischen aus. Es herrscht die Grundannahme, dass der Mensch von Natur aus ein freies Wesen ist. Diese Freiheit ist der höchste menschliche Wert. Das Individuum soll sich frei von äußeren Zwängen, nur unter frei gewählten gesellschaftlichen Bedingungen und gemäß seiner individuellen Vorstellungen voll entfalten. Diese individuelle Freiheit soll von allen verwirklicht werden können. Aufgrund des eigenen Gewissens, der eigenen Vernunft und Verantwortung kommt es zu freien Zusammenschlüssen und zum gesellschaftlichen Zusammenleben.
Konsequenterweise gibt es eine ganze Reihe anarchistischer Konzepte, die die normierende, autoritäre, die Freiheit des Individuums gefährdende Erziehung ablehnen und verschiedene Alternativen zur Aufhebung der Herrschaft des Staates über den Menschen entwerfen. Schon der griechische Philosoph Zeno fragt, ob eine systematische Erziehung notwendig sei und meint, dass alle Menschen aufgrund ihrer Vernunftbegabung in vollkommener Gleichheit, ohne hierarchische Gliederung, naturgemäß aufwachsen können (Weigand 2004, S. 285).
Die Vertreter politischer Konzeptionen und Regierungsformen, in denen man sich eine Gesellschaft ohne Regierung vorstellt, reichen „von individualistischen Stirnerianern, mutualistischen Proudhonisten, kollektivistischen Bakunisten, kommunistischen Anarchisten Kropotkinscher Prägung“ bis hin zu „Tolstojanern und religiösen Anarchisten“ (Souchy 1970, S. 12).
Im Anarchismus wird die Pädagogik meist nicht explizit thematisiert, aber die radikale Forderung nach Freiheit geht mit einer Ablehnung von staatlicher Erziehung einher. Für ihn lässt sich die Freiheit des Einzelnen nicht auf Grundlage einer gleichen Erziehung für alle erreichen. Bei einer staatlichen Erziehung besteht die Gefahr, dass veralteter, zufällig zum etablierten Wissen gewordener Stoff vermittelt wird. Ebenso ist die Erziehung der Macht der Regierenden verpflichtet und führt in ihrer staatlich organisierten Form zur Entmündigung des Einzelnen. Lehren und Lernen sollte aber freiwillig sein und in der individuellen Verantwortung des Einzelnen liegen (Godwin 1970, S. 47 - 50). Zweck der Schule soll die Befreiung der Kinder nach Erreichen der Mündigkeit sein (Bakunin 1921/1975, Bd 3, S. 25). Zur Freiheit zu erziehen beinhaltet aus Sicht anarchischer Ansätze einen Widerspruch, wobei sie andererseits ohne schulische Einrichtungen nicht auskommen können.

Utopische und anarchistische Modelle bewegen sich zwischen der utopischen Schaffung idealer Gesellschaftsordnungen und der radikalen, absoluten Freiheit des Individuums. Beide Entwürfe könnten meiner Meinung nach methodisch auch als Extreme der zwei vorausgehenden Ansätze behandelt werden. Auf der einen Seite stünde das Extrem, das Erziehung und Schule auf eine ideale Gesellschaft hin denkt und sie funktionalisiert, um für diese Gesellschaft einen neuen Menschen hervorzubringen. Hier besteht die Gefahr der

absoluten Kontrolle des Individuums durch den Staat. Auf der anderen Seite befände sich das Extrem des radikalen Individualismus, mit dem der Verlust gesellschaftlicher Rituale / Regeln einhergeht. Hier besteht die Gefahr eines Chaos, das das Zusammenleben der Menschen unmöglich macht.
Die vorliegende Arbeit folgt Weigands Vorgehen (2004), die utopischen und anarchistischen Entwürfe als einen eigenen Ansatz zu behandeln. Damit räume ich ihnen in ihrer Funktion eines Regulativs eine eigene Position und Bedeutung ein. Gerade die verschiedenen Interessen und Ansprüche, die Schule zu ihrem Instrument machen, werden durch utopische und anarchistische Modelle instabilisiert. Der über Jahrhunderte anhaltende Streit um Sinn und Zweck der Schule hat immer wieder zu kritischen Auseinandersetzungen und zu Reformansätzen geführt. Indem utopische und anarchistische Modelle die Rolle von Visionen übernehmen, setzen sie Impulse für die Zukunft, mit denen sich die Menschen auseinandersetzen können. Utopie und Anarchismus kritisieren bestehende Einseitigkeiten. Sie liefern klärende Beiträge und konstruktive pädagogische Maßnahmen. Damit regulieren sie die öffentliche Bildung. Gemäßigte anarchische Ansätze werden oft von reformpädagogischen Schulmodellen integriert. Als Alternativschulen gehen diese in der Regel von anderen anthropologischen Voraussetzungen als Normalschulen aus und kritisieren die traditionelle Erziehung. Als wesentliche Elemente nutzen sie z.B. den offenen Unterricht, Exkursionen, außerschulische Kontakte zu Handwerkern / Zeitzeugen und Demokratisierung der Inhalte und Strukturen des Unterrichts (Schulz 1994, S. 52 - 54). Diese Elemente werden meist mit Verzögerungen von circa fünfzig Jahren auch in öffentlichen Schulen umgesetzt.

Auf welche unbekannte Zukunft soll Bildung heute gedacht werden?

Soll Bildung aktuell eher hinsichtlich ihrer Funktion in der Gesellschaft gemäß des gesellschaftsorientierten Ansatzes, auf ein bestimmtes Menschenbild gemäß des individuumsorientierten Ansatzes oder auf extreme Lösungen wie bei den utopischen und anarchischen Ansätzen gedacht werden?
Wie lassen sich die Fragen beantworten, wenn die Gesellschaft durch Weltbevölkerungswachstum, weltweite ökonomische Entwicklungen und ökologische Veränderungen global, national und personal herausgefordert ist?
Welche Zukunftsperspektiven sind tragfähig, wenn die Spätmoderne, wie Böhme (1997) aufwirft, weder eine personale Identität noch moralisch verantwortlich handelnde Personen oder reflektierte Rollenträger für das Funktionieren der Gesellschaft braucht?

Angesichts der stark transformierenden Kräfte und des Paradigmenwechsels, dem die Gesellschaft ausgesetzt ist (Dalin 1997), fordern Schulentwicklungsforscher eine Vision für die Gesellschaft, um die Zukunft zu gestalten. „Die Zukunft, die wir uns wünschen, werden wir nur dann bekommen, wenn wir eine Vision von ihr haben“ (Dalin 1998, S. 9). Ohne eine gesellschaftliche Zukunftsvision wird es keine Schulen geben (Dalin 1998, S. 28) [5], denn zwischen der Entwicklung der Gesellschaft und der Schule besteht ein enger Zusammenhang (Dalin 1999, S. 30f).[6]

Neben einer gesellschaftlichen Vision braucht man eine Vision für das Individuum – Schüler, Lehrer, Schulleiter, Eltern. Das Individuum setzt Entwicklungsprozesse in Gang.

[5] „Man kann keine Schulen haben, ohne dass man Visionen für die Gesellschaft hat.“ Dalin zitiert einen sowjetischen Erziehungsminister aus Gorbatschows Amtszeit. (Vgl. Dalin 1998)

[6] Dalin verweist z.B. auf Untersuchung über die schwedische und westdeutsche Schulentwicklung. Heidenheimer wies nach, dass die Schulentwicklung in der BRD viele Jahre durch den 2.Weltkrieg geprägt war. Es wurden überwiegend Lehrer eingestellt, die den Idealen der Weimarer Republik folgten und die Einheitsschule ablehnten. In Schweden konnte sich die Idee der Einheitsschule aufgrund einer politisch starken, befürwortenden Lehrerorganisation früh durchsetzen. (Vgl. Dalin 1999)

Ohne das Individuum gäbe es keine Schule und keine Innovation (Rogers 1962).[7]
Man braucht auch eine Vision für das gegenseitige Wechselspiel von Gesellschaft und Individuum. Das effektivste Wechselspiel sehen Philosophen wie Herbart, Schleiermacher und Humboldt in einer öffentlichen Institution Schule, die die Sicherheit des Menschen und dessen Freiheit gewährleistet und gleichzeitig frei von einer speziellen Ausrichtung der Bildung an Staats-, Wirtschafts- oder anderen Machtinteressen ist. Empirische Befunde von internationalen Schülerleistungstests wie TIMSS und PISA bestätigen, dass Schulen mit höherer Autonomie bei Personal- und Prozessentscheidungen, bei der Definition von Lehrinhalten, bei der Ressourcenausstattung der Schule und bei Lehrergehältern auch bei heterogener Klassenzusammensetzung bessere Schülerleistungen hervorbringen. Das trifft sowohl auf Schulen zu, die stärker öffentlich finanziert werden als auch auf Schulen, die nicht in staatlicher Trägerschaft geleitet werden (Vbw 2007). Die konsequente Stärkung der Autonomie und Verantwortlichkeit von Schulen einerseits und die wachsende Verantwortung von Schulbehörden für Schulentwicklung statt für Schulverwaltung sind ehrgeizige Zukunftsvisionen, die eigener Untersuchungen bedürfen.

Benner & Brüggen (1997, S. 777) weisen darauf hin, dass es die geschichtliche Möglichkeit einer humaneren Zukunft gibt und dass pädagogisches Handeln heute mit dieser Vorstellung verbunden ist. So gehen die Visionen, die man in dem internationalen Zukunftsprojekt „School Year 2020“ seit 1987 (Dalin 1998) entwickelt, von Vorstellungen einer gemeinsamen Welt, von einer multikulturellen Gesellschaft, von Friedenswirtschaft und einer Verhandlungsgesellschaft, von Harmonie mit der Natur, von verschiedenen Typen von Arbeit etc. aus. Aus dieser Zukunft heraus betont Dalin die Bedeutung von Schulen als lebendigen Organismen, in denen Lernende zu kreativen Produzenten statt Reproduzenten werden. Die Bedeutung dieser lebendigen Schulen erstreckt sich auf folgende drei Dimensionen:

- Schule soll zu Grundwissen und Grundfertigkeiten, d.h. das Lernen zu lernen, beitragen.
- Schule soll zu interdisziplinärem Denken beitragen.
- Schule soll zu Kommunikation und zwischenmenschlichen Fähigkeiten beitragen.

In diesen drei Dimensionen sind die Sozialplastischen Bildungsprozesse zu verorten. Sie gehen von der inhärenten Kreativität des Menschen aus. Ihre drei Säulen, die ressourcenorientierte Diagnostik, die systemische Pädagogik und die kreativ-künstlerische Integration tragen zur Lösung der zukünftigen Aufgaben bei und entwickeln die Vision einer Wärmeplastik.

- Die ressourcenorientierte pädagogische Diagnostik trägt zum Erwerb von Grundfähigkeiten bei.
- Die systemische Pädagogik schult interdisziplinäres Denken und Handeln in Kontexten.
- Die kreativ-künstlerische Integration stellt einen offenen Raum in der Gegenwart bereit, in dem die Potenziale der Zwischenmenschlichkeit geübt werden können.

1.3. Bildungsverständnis der Sozialplastischen Bildungsprozesse

Sozialplastische Bildungsprozesse denken den einzelnen Menschen zu seinem Schöpfersein, zu seiner Kreativität hin. Sie gehen von der These aus, dass jeder Mensch

[7] Der Soziologe Rogers weist die Bedeutung von Einstellungen und Verhaltensweisen von Individuen auf Entwicklungsprozesse nach. Führungspersönlichkeiten, die sich entwicklungsorientiert verhalten, spielen in Veränderungsprozessen eine Schlüsselrolle.

ein Kreator ist. Die ressourcenorientierte pädagogische Diagnostik ist ein möglicher Rahmen, in dem z.B. der einzelne Schüler seine Potenziale entwickeln kann – also sich selbst plastizieren kann – und Grundfähigkeiten und Grundwissen erwerben kann. Das ist eine permanente Bildungsaufgabe.

Sozialplastische Bildungsprozesse denken die Gesellschaft zu einem künstlerischen Werk hin. Menschen erzeugen ihr gesellschaftliches System und gleichzeitig verkörpern sich die Strukturen des Systems im Sein ihrer Gesellschaftsmitglieder. Die systemische Pädagogik ist der Rahmen für ausdifferenzierte soziale Interaktionen – also für den Bezug zum Kontext – und für interdisziplinäre Übungsfelder. Die hier enthaltene Bildungsaufgabe ist die permanente Selbstreflexion in der eigenen Beobachterrolle und die permanente Kontextreflexion über die Eigendynamik des jeweiligen Systems.

Sozialplastische Bildungsprozesse denken die Bildung zu einer erweiterten künstlerischen Tätigkeit in Form einer Wärmeplastik hin. Die Wärmeplastik ist ein soziales System, das sich auf zwischenmenschliche Fähigkeiten wie Achtsamkeit, Kommunikation, Liebe, Mitgefühl, Mut etc. ausrichtet. Bildung ist der Rahmen, in dem diese erweiterte künstlerische Tätigkeit kultiviert wird. Die hier enthaltene Bildungsaufgabe besteht in der permanenten Intention auf die Wärmeplastik und in einer permanenten liebevollen Situativität.

Individuum

Sozialplastische Bildungsprozesse gehen von der Annahme aus, dass jeder Mensch ein Plastiker, ein Künstler, ein Kreator, ein Schöpfer an sich selbst und seiner Umgebung ist. Durch seine Intention kann er dem eigenen und umfeldbetreffenden Gestaltungsprozess eine Richtung geben. Seine kreativ-künstlerische Tätigkeit zeigt sich als Bewegung zwischen den drei vorgestellten Bildungsansätzen.
Sozialplastische Bildungsprozesse befürworten die individuumszentrierte Bildung der Person. Der Bildungsprozess soll mit den Fähigkeiten der Menschen beginnen und das persönliche Lernen und Tun fördern (Böhm 1997). [8] Heterogene Begabungen, Interessen und Zielsetzungen werden unterstützt. Die physische, emotionale und geistige Ausbildung des Einzelnen wird begleitet. Vertiefung, Verlangsamung und Verselbstständigung der Auseinandersetzung mit der Sache unterstützen ein umfassendes Fachverständnis. Durch eigenes Nachdenken, Erfahren, Überprüfen und Erkennen soll Einsicht entstehen. Methodisch werden diskursive – d.h. sprachlich-gestalterische – und repräsentative – d.h. symbolisch-gestalterische – Aktivitäten (siehe Kapitel 4) eingesetzt. Lehren geschieht hier mit der Haltung, dass der Mensch nicht nur Grundfähigkeiten für seinen Lebensstandard braucht, sondern sich auch geistig ernähren will. Hier werden Wege erforscht, den Einzelnen anzusprechen und die Lehrmethode durch verständiges Hinschauen auf jede kindliche Individualität zu finden.

Kontext

Sozialplastische Bildungsprozesse beziehen einen gesellschaftsorientierten Ansatz ein. Sie gehen von einer Bildung aus, die angesichts der gesellschaftlichen Krisen soziale Kräfte ausbildet, um gesellschaftlichen Fehleinschätzungen von Gefahren, um kurzfristigem, haltlosem Handeln und politischer Ideenlosigkeit entschlossen zu begegnen. Damit tragen

[8] „Lernen ist nicht ein passives Empfangen, sondern ein aktives Fürwahrhalten, Fürwerthalten und Fürschönhalten; Lehren ist nicht ein Vermitteln von Kenntnissen und Inhalten, sondern der Anstoß zum Selber-Glauben und zu eigener Einsicht; ....überhaupt ist Erziehung nicht Fremdgestaltung, sondern Selbstgestaltung der Person durch Einsicht, Wahl und Entscheidung.“ (Augustinus. In: Böhm 1997, S.110)

sie zu den gesellschaftlichen Aufgaben der Zukunft bei, die Erde zu schützen, einfach zu leben und einander mit Verständnis zu begegnen. Sie gehen von komplexen Wechselwirkungen von Bildung und gesellschaftlichen Systemen aus und machen die verschiedenen Ebenen von schulischen Inhalten und Beziehungen bewusst. Sie entwickeln im Sinne Sieberts (2008, S. 158f) drei Bewusstseinsarten: das Beobachtungsbewusstsein, das Kontigenzbewusstsein und das Kontextbewusstsein.

- Das Beobachtungsbewusstsein übt in Diskursen zwischen verschiedenen Systemen und zwischen verschiedenen Disziplinen die Fähigkeit, die eigene und die fremde Beobachterposition als Schüler / Lehrer / Kollegium / Eltern etc. einzubeziehen.
- Das Kontigenzbewusstsein bezeichnet die grundsätzliche Offenheit für andersartige menschliche Lebenserfahrungen. Es übt das Bewusstsein über die Mehrdeutigkeit von Mitteilungen und fördert systematisch soziales Verstehen.
- Das Kontextbewusstsein berücksichtigt, dass menschliches Denken und Handeln innerhalb biographischer, soziokultureller, ökonomischer und anderer Konstruktionen stattfindet. Damit schafft es die Möglichkeit zu gelingenden Beziehungen und zwischenmenschlicher Anerkennung. Es reduziert Stress (Kaluza 2005) und ermöglicht Kooperation, Liebe und Berührbarkeit (Bauer 2006).

Vision

Sozialplastische Prozesse entwickeln eine Vision für die Zukunft. Diese Vision ist die Wärmeplastik. Darin stellen sie einen (in-) stabilisierenden Faktor im gegenwärtigen Zustand dar, ähnlich wie die Entwicklung utopischer und anarchischer Ideen. Ein ähnliches Bild von der Zukunft wurde von mehreren Autoren entworfen. Beispielsweise hält Hildebrandt (2000) in ihrer Vision einer Öko-Plastik eine Bildung aus ökologischer Perspektive für nötig. „Öko-Plastik – Wie die Welt, in der wir zusammen mit einer Vielfalt von Mit-Kreaturen leben, gemeinsam mit diesen gestaltet wird: Plastik ist ein öko-evolutionärer Prozess, jede Kreatur verfügt über kreative Gestaltungspotentiale“ (Hildebrandt 2000, S. 71). Die Öko-Plastik schult ein erweitertes ökologisches Denken mit Hilfe interdisziplinärer Methoden wie Psychodrama, Tiefenökologie und dem erweiterten Kunstbegriff. Werner (2006) entwirft die Vision des Arbeitsstrukturmodells 'Bedingungsloses Grundeinkommen', zu dem u.a. am interfakultativen Institut für Entrepreneurship der Universität Karlsruhe geforscht wird. Es soll die Bildungs- und Kulturteilhabe unabhängig von Herkunft, Geschlecht, Nationalität oder sozialer bzw. wirtschaftlicher Situation ermöglichen. Beuys entwirft bezüglich der Frage, wohin man denken soll, die Vision der Sozialen Plastik.

Das Bestreben dieser Arbeit liegt darin, den Ansatz der Sozialen Plastik als einen Bildungsentwurf mit einer individuellen, einer sozialen und einer visionären Dimension für allgemeinpädagogische Tätigkeiten zu konkretisieren. Sein visionäres Element liegt darin, der Entwicklung der Bildungskonzepte eine Richtung zu geben:

- Entwicklung der Gesellschaft zu einem lebendigen Organismus – einer Wärmeplastik – mit strukturellen, sozialen, ökologischen Lösungswegen für die anstehenden Aufgaben.
- Entwicklung pädagogischer Autonomie von Schulen und Hochschulen, wodurch sie zu lebendigen Organismen im Sinne Dalins werden können.
- Entwicklung eines Klimas wirkungsvollen Kommunizierens und emotionaler Reife, in dem emotionale Verteidigungsmechanismen aufweichen.
- Entwicklung zu einer freien und verantwortlichen Persönlichkeit mit Sachkompetenz, sozialer Kompetenz und individueller Kompetenz.

Dabei versprechen Sozialplastische Bildungsprozesse keine utopischen Allheillösung für die globalen sozialen, ökologischen oder strukturellen Herausforderungen, noch plädieren sie in der Heterogenitätsfrage für eine ausschließlich personale Dimension. Vielmehr intendieren sie, das Bewusstsein für das Ausmaß dessen, dass jeder Mensch Schöpfer seiner selbst und seiner Verbindungen zu anderen Menschen ist, zu schulen. Sie fordern zur vertieften Reflexion und Erfahrung mit der eigenen Kreativität auf. Sie fragen, wie es gelingen kann, die Gesellschaft als Soziale Plastik – als Verhältnisse zwischen den Menschen – zu denken. An die Stelle von Utopien und anarchischen Positionen tritt die Intention, dem eigenen künstlerischen Tätigsein eine Richtung / eine Motivation zu geben. Sozialplastische Bildungsprozesse denken darüber nach, wie die Menschen aktiv die Verhältnisse untereinander zu einer Wärmeplastik machen können und sich tatkräftig für Frieden, Kooperation und Koexistenz einsetzen können.

Sozialplastische Bildungsprozesse positionieren sich zwischen den drei Kategorien von Bildungsverständnissen. Dabei verstehen sie sich weder als eine vierte Position noch als Synthese der drei Ansätze. Sie verstehen sich als Bewegung zwischen den drei genannten Bildungsverständnissen, die in der Schultheorie und Schulpädagogik abwechselnd bevorzugt werden. Die Bewegung dazwischen wird als künstlerisches Gestalten verstanden: erst die Fähigkeit, sich und (s)eine Wirklichkeit zu schöpfen, ermöglicht es dem Menschen, sich als Dualität von Einzelwesen und Gesellschaftswesen zu denken. Jede Bewegung zu einer eher individuellen oder gesellschaftsbezogenen Bildung oder ihre Ablehnung/die Entwicklung einer Vision ist Merkmal menschlich kreativer Tätigkeit. Der Ansatz der Sozialplastischen Bildungsprozesse bewegt sich als permanenter Dialog zwischen den drei Ansätzen und den strukturellen, sozialen und ökologischen Aufgaben. Er erweitert das pädagogische Geschehen um diesen künstlerischen Bewegungsprozess. In der pädagogischen Konkretisierung werden neben den allgemeinpädagogischen und fächerspezifischen Rahmenplänen insbesondere diagnostische, systemische, künstlerische, psychodramatische, dialogische, sozialbildnerische und sinnesfördernde Ansätze hinzugenommen.

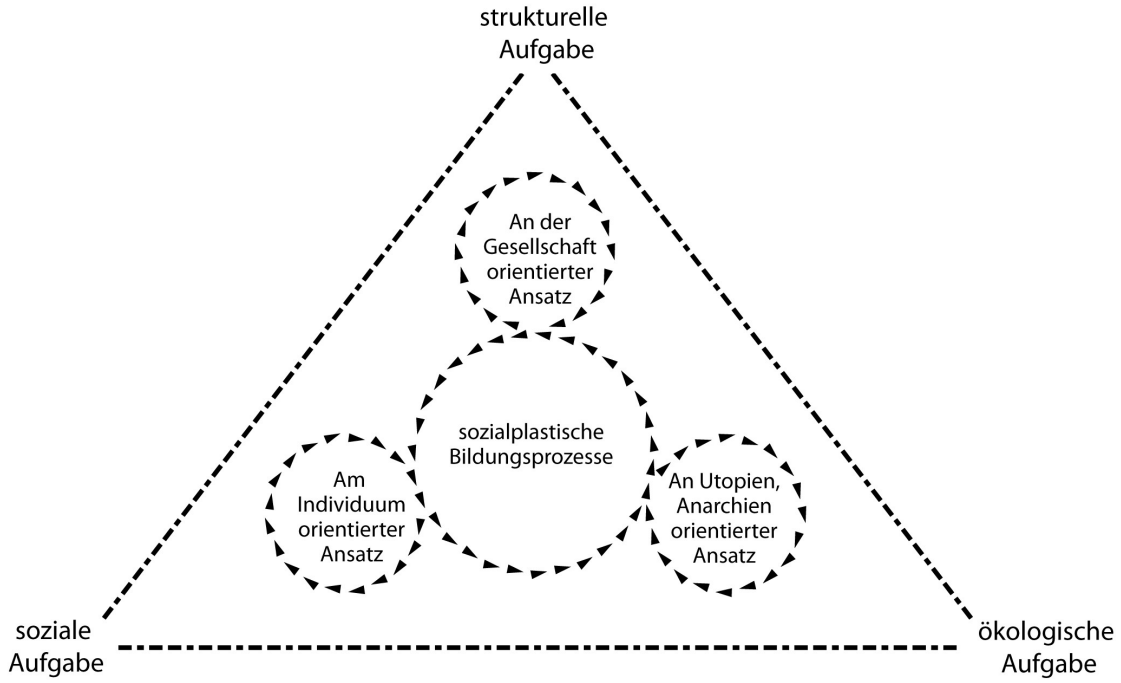


Abb. 1: Bewegung der sozialplastischen Theorie innerhalb der drei Schulansätze

1.3.1. Die Soziale Plastik von Beuys

Sozialplastische Bildungsprozesse sind eine pädagogische Weiterentwicklung der Vorstellungen von Joseph Beuys zur Sozialen Plastik.
Der Künstler Joseph Beuys entwickelte die Theorie der Sozialen Plastik und setzte sie in seinem Werk und in seinem persönlichen Lebenslauf um. Verwiesen sei auf die äußerst umfangreiche Literatur. Alleine über 100 wissenschaftliche Arbeiten aus verschiedenen Fachgebieten der Kunstwissenschaft, Kunsthermeneutik, Ikonologie und Rezeptionsästhetik, der Erziehungswissenschaft, Kulturgeschichte und der interkulturellen Kommunikation setzen sich mit dem Leben, den Ideen und Werken von Beuys auseinander (Oellers 1995, S. 110).

Die Theorie der Sozialen Plastik stellt das gesamte kreative Gestaltungsvermögen des Menschen in den Mittelpunkt. Wie Weber (1991) aufzeigt, steht die Theorie der Sozialen Plastik dadurch mit verschiedenen philosophischen Strömungen, z.B. mit Goethes Erkenntnisart, mit Fichtes Sittenlehre, mit Steiners Vorschlag zur Sozialen Dreigliederung und mit der Forderung der französischen Revolution nach Gewaltenteilung in Zusammenhang. Die Soziale Plastik sieht den Menschen mit der Möglichkeit ausgestattet, sich selbst zu reflektieren und dadurch zu einem schöpferischen Verhältnis zu sich selbst zu kommen. Er kann sich als geistig, sprachlich und tätig schöpferisch erfahren. In dem Bewusstsein dieser Kreativität liegt die Kraft menschlicher Freiheit. Diese Kraft bezeichnet Beuys als Kunst. Kunst wird in diesem Zusammenhang weniger in ihrer spezialisierten Form als ästhetische Disziplin verstanden, sondern als anthropologischer Kunstbegriff, in dessen Zentrum der Mensch steht. Kunst wird um den Menschen erweitert, deshalb spricht Beuys auch vom erweiterten Kunstbegriff. Der erweiterte Kunstbegriff bezieht sich nicht mehr hauptsächlich auf formalästhetische Aspekte von Malerei, Bildhauerei, Tanz, Musik, Dichtung, Poesie etc., sondern auf das Wesen des Menschen als lebendige Skulptur. Dessen gestalterische Kraft der Gedanken gehört dieser lebendigen Skulptur ebenso an wie sein materieller Körper.

Um diesen anthropologisch-künstlerischen Denkansatz bewusst zu machen, setzt Beuys künstlerische, politische und pädagogische Mittel ein.
Beispielsweise inszeniert er mit seiner Postkartenaktion 'hiermit trete ich aus der Kunst aus' seine Außenseiterposition in der (traditionellen) Kunst. Gleichzeitig macht die deklarative Handlung seines Austritts aus der Kunst diesen Austritt wiederum kunstfähig. Denn die Postkarte ist ein von Beuys signiertes Kunstwerk und verkörpert ein Bekenntnis zum neuen Kunstbegriff. Mit seinem Austritt wendet er sich gegen eine Ästhetik des Schmückenden und Dekorativen, aber auch gegen eine Kunst, die die künstlerischen Formkräfte nicht im Menschen selbst begründet (Beuys 1994, S. 105). „Die ästhetische Seite ist dann ganz fehl am Platz, wenn sie nur platt interpretiert wird, dass man ihren schmückenden und dekorativen Charakter betont. Selbstverständlich entsteht bei jeder ernsthaften bildnerischen Arbeit von ganz allein ein ästhetischer Wert. Die Plastik hat nur dann einen Wert, wenn sie an der Entwicklung des menschlichen Bewusstseins arbeitet. Ich möchte sagen, dass die Entwicklung des menschlichen Bewusstseins selbst schon ein plastischer Vorgang ist" (Beuys 1994, S. 108). Deshalb fordert Beuys in einem Vortrag seine Zuhörer zum Eintritt in ein Lebewesen – in das Lebewesen der Sozialen Plastik – auf (Harlan et al. 1984, S. 123 - S. 128).
Seine Aktionen und Kunstobjekte irritieren das gängige Kunstverständnis. Allein der Ankauf des Kunstwerks 'Zeige Deine Wunde' durch die Stadt München in den Jahren 1979 bis 1980 rief heftige Emotionen in der Politik hervor (Beuys 1980). Der Redakteur eines Zeitungsartikels weist darauf hin, dass durch „dieses aus banalen Materialien gefügte[n] Momento mori“ Hass und Verklärung hervorgerufen wurde und folgert: „So mahnt das

Environment 'Zeige deine Wunde' in der Münchner Städtischen Galerie künftig auch daran, dass Toleranz und Offenheit des Geistes ein Wert ist, den wir nicht einfach selbstverständlich besitzen, sondern immer wieder neu erringen müssen. Aber auch: dass dies gelingen kann. Im Streit um diesen Beuys hat das öffentliche Bewusstsein seine Wunden gezeigt, und dies hat Erkenntnis in Bewegung gesetzt. Für ein Kunstwerk, das mancher als "Sperrmüll" abtun wollte, ist das schon eine sehr bemerkenswerte Wirkung“ (Beuys 1980, 1.2.1980).
Durch politische Aktionen, Gründungen parteiähnlicher Organisationen und ökologische Projekte schafft Beuys die nötige Öffentlichkeit für sein Ziel eines gesellschaftlich verantwortlichen, sozialen Handelns. So ging es beispielsweise bei der Besetzung der Kunstakademie Düsseldorf im Jahre 1972 nicht nur um die Interessenvertretung einiger Studienbewerber, sondern um das provokative Aufzeigen fehlerhafter Zustände der Lehre an der Kunstakademie. In Folge dieser Aktion kündigte die Akademieleitung Beuys' Professorenstelle fristlos. In derartigen Aktionen inszenierte er sich selbst mit Hilfe seiner an Guerillakämpfer erinnernden Kleidung in der Rolle des revolutionären Demokraten, der ein freies Bildungswesen fordert. Damit machte er der Öffentlichkeit seine Vorstellungen eines demokratischen Künstlers und eines freien schöpferischen Menschen sehr medienwirksam begreiflich. Quermann (2006, S. 24) kommentiert Beuys' Auftritte: „Als Künstlerpersönlichkeit, die nicht hinter ihr Werk zurücktritt, gilt er auch noch heute als populäres Sinnbild des avantgardistischen Künstlers und als revolutionärer Vordenker.“
Pädagogisch diskutierte Beuys die Idee der Sozialen Plastik in vielen Gesprächen mit seinen Studenten, mit dem Publikum seiner Aktionen und mit Besuchern der Kasseler documenta-Ausstellungen zwischen 1964 bis 1982.

Zumdick (1995, S. 141) betont, dass Beuys' künstlerische, politische und pädagogische Tätigkeit und sein gesamtes künstlerisches Schaffen dazu dienen, seine Vorstellungen vom erweiterten Kunstbegriff und von der Sozialen Plastik zu erläutern und zu vertiefen. Spätestens seit 1971, mit der Gründung der Organisation für Direkte Demokratie in Düsseldorf, ist der soziale Gedanke der zentrale Kunstbegriff bei Beuys. „Eine Gesellschaftsordnung wie eine Plastik zu formen, das ist meine und die Aufgabe der Kunst.“ (Beuys 1972 a). Er führt diesen Gedanken weiter aus: „Also der gesellschaftliche Begriff ist für mich der plastische Begriff, der gestalterische Begriff schlechthin. Und das ist etwas, was ich immer vorne vorweggetragen habe, auch als ich zum Begründer der Grünen wurde...“ (Beuys 1994, S. 33). Kunst soll seiner Meinung nach nicht allein materielles Handeln in Form von Herstellung von Kunstwerken sein, sondern vor allem die sozialen Konsequenzen reflektieren und gestalten. Lange (2002, S. 276) weist darauf hin, dass die Kunst durch diesen sozialen Gedanken zur gesellschaftsverändernden Kunst werden soll.
Beuys' künstlerisches Schaffen zielt darauf, beim Betrachter Bewusstseinsprozesse zu initiieren und soziales Handeln im Sinne des erweiterten Kunstbegriffes auszulösen. Dabei geht es weniger um das Bewusstsein eines ästhetischen Menschen in einer ästhetischen Gesellschaft, der die Welt ästhetisiert. Vielmehr soll der Mensch ein Geschichtsbewusstsein entwickeln, sodass er erkennt, dass Denkstile historisch als Antworten auf die jeweiligen Zeitfragen entstanden sind und dass sie das, was wahrgenommen und für wirklich gehalten wird, beeinflussen. Darin formt und strukturiert der Mensch die Gesellschaft im Sinne des erweiterten Kunstbegriffs. Aus dieser Erkenntnis heraus kann der Mensch mit seinen Ideen und Aktionen einen Paradigmenwechsel in der Bildung, der Ökologie, der Ökonomie, der Politik etc. anstoßen. Er kann aufgrund seiner schöpferischen Fähigkeiten Gedanken, Begriffe und Handlungen neu definieren. Wenn der Mensch sein Bewusstsein von sich revolutioniert und sich als Schöpfer und seinen Lebenslauf als individuelles Kunstwerk erkennt und danach handelt, dann verwirklicht er die Freiheit, die er als werdendes Wesen hat.

Als künstlerische Methoden wählt Beuys, ähnlich wie andere zeitgenössische Künstler, Materialien, die nicht mehr normativer Ästhetik entsprechen, sondern die eng mit der Künstlerpersönlichkeit verbunden sind. Er verwendet ungewöhnliche, teilweise unansehnlich empfundene Materialien wie Fett, Filz und Honig. Die Eindrücke, die die – überwiegend grauen, braunen, rotbraunen, schwarzen und weißen – Farben, die Textur und die Zusammensetzung seiner Materialien hinterlassen, fordern den Betrachter mit seinen Einstellungen heraus. Jedes Kunstwerk bringt seine eigene Ästhetik hervor und zielt auf Transformation des Betrachters. Jede der Beuys'schen Aktionen der sechziger Jahre setzt Impulse, sodass der Betrachter das eigene innewohnende Schöpferpotential erkennen und nutzen kann (Harlan et al. 1984, S. 123-128). Beuys unermüdlicher Einsatz in den diskursiv-argumentativen Veranstaltungen der siebziger Jahre regt zu Fragen, Nachdenken und Handeln an.

Beuys bietet verschiedene Wege zur Rezeption seiner Werke an (Oellers 1995, S. 111). Neben Ausstellungsobjekten und Aktionen vervielfältigt er massenhaft seine künstlerischen Werke in Form von Multiples, Postkarten, Post-Kunst, Stempeln und Plastiktüten. Mit Hilfe dieser Massenproduktionen kann die breite Öffentlichkeit an den Ideen von Beuys teilnehmen, sie verbreiten und ihre Sensationslust befriedigen. Gleichzeitig sucht Beuys den persönlichen zwischenmenschlichen Kontakt auf verschiedene Weisen. Beispielsweise signiert er freizügig und in liebevoller Zuwendung Gegenstände für sein Publikum, versieht sie mit Skizzen oder Widmungen und verschenkt zahlreiche persönliche Gegenstände. Durch die Ringgespräche, durch seine 100-Tage-Präsenz auf der documenta 5 im Jahr 1972, durch provozierende Aktionen und andere Methoden fordert er den einzelnen Betrachter zur engen Wechselbeziehung mit den künstlerischen Ideen heraus. Hier wächst ein Dialog zwischen dem Künstler mit seinen Strategien und Ansprüchen und dem Betrachter mit seiner individuellen Werkbeschreibung und seinem biographischen Kunstverständnis. Dadurch können Beuys und sein Publikum in einen Austausch über die künstlerische Produktion, den Kunstbegriff und die Zeitgeschichte treten.

1.3.1.1. Die Soziale Plastik von Beuys in ihrer Theorie

Im Allgemeinen bilden sich theoretische Bestimmungen der Wirklichkeit und des Menschen als Antworten auf die jeweiligen Zeitfragen heraus. Gleichzeitig beeinflussen sie wiederum das, was wahrgenommen und für wirklich gehalten wird. Jede Theorie lenkt das Denken und die Wahrnehmung in eine bestimmte Richtung.[9] Menschen gewöhnen sich an bestimmte Denk- und Redeweisen und identifizieren sich damit. Ihre Vorannahmen

[9] Meyer-Drawe verdeutlicht die theoretische Bestimmung der Wirklichkeit des Menschen am Beispiel des Lernens. Lernen wird heutzutage bevorzugt durch neuronale Vorgänge erklärt, bei denen das Gehirn Aufgaben des Ich im Sinn von 'das Gehirn denkt, das Gehirn handelt, das Gehirn lernt' übernimmt. Neurowissenschaftliche Beschreibungen des Gehirns als lernfähig, plastisch und dynamisch stehen in Wechselwirkung mit dem derzeitigen Verständnis eines flexiblen Menschen und einer hoch interaktiven Gesellschaft. Die theoretische Bestimmung von Denken, Wahrnehmen und Lernen durch die Neurowissenschaft führt zu einem neuen Sprachgebrauch für die Pädagogik. Indem die Neurowissenschaft Begriffe der Reformpädagogik – wie z.B. Ganzheitlichkeit, Emotionen etc. – benutzt, verbindet sie die pädagogische Aktivitäten mit ihren eigenen Theorien. Damit greift die Theorie der Neurowissenschaft der pädagogischen Praxis vor und lässt sie in einem anderen Licht erscheinen. Sie reduziert den Menschen auf sein Gehirn. Sie reduziert das Phänomen Lernen auf Informationsverarbeitung und neuronale Vorgänge auf Funktionszustände des Gehirns. Gleichzeitig verdecken die neurowissenschaftlichen Erklärungen Phänomene des Lernens wie spirituelle und kreative Erlebnisse, Störungen und Fehler, menschliche Entwicklung und Reifung, Leiblichkeit und Endlichkeit, Existenz des freien Willens und Zweifel. Sie erklären nicht, warum jemand ein guter Lehrer oder ein guter Lernender ist. (Vgl. Meyer-Drawe 2007)

strukturieren die zukünftigen Erfahrungen. Es kommt zu einer gewissen Beharrungstendenz. Fleck (1980) bezeichnet dieses beharrliche, gerichtete Wahrnehmen und Verarbeiten des Wahrgenommen zu einem bestimmten Sinn als Denkstil. Der jeweils herrschende Denkstil entsteht aus der Tätigkeit von Wissenschaftlergruppen oder anderen Denkkollektiven. Er beeinflusst das Ergebnis des Denkprozesses und blendet Widersprüche oder plausible Alternativen aus. Fleck betont, dass die Vorannahmen so selbstverständlich erscheinen, dass die Menschen sie nicht mehr als Annahmen wahrnehmen, sondern sie für die Wirklichkeit halten.

Beuys reflektiert in seiner Theorie der Sozialen Plastik die herrschenden Annahmen und Denkstile und setzt sich mit ihnen auseinander. Er fordert eine Erkenntnistheorie. "Ich brauche eine Erkenntnistheorie, ich brauche eine pädagogische Theorie und ich muss handeln.“ (Beuys 1972 b) Seine Theorie ist allerdings keine Theorie im strengen Sinn. Wie Lützeler (1975, S. 423) deutlich macht, ist die Theorie der Kunst als die Künstleranschauung zu verstehen. Die Künstleranschauung besteht darin, wie der Künstler in einer denkenden Betrachtung auf die eigene Praxis der Kunst, ihren Sinn und ihren Kontext schaut. Beuys teilt seine Reflexionen nicht wie Cézanne (1979) in persönlichen Briefen oder wie Kandinsky (2004) in kunsttheoretischen Schriften oder wie Klee (1981) in pädagogischen Schriften mit. Er macht seine Künstleranschauung zum Gegenstand seiner Kunstwerke. Er thematisiert seine Kunsttheorie der Sozialen Plastik auf Tafel- und Wandzeichnungen. Er verbreitet sie über Kataloge und Biographien, die seine Begrifflichkeiten verwenden, in Form von Objekten, Aktionen und Zeichnungen, in Gesprächen und Lehrtätigkeiten und in gesellschaftspolitischen Aktivitäten. In ihnen reflektiert er insbesondere die Eigenheiten, die seiner Theorie im Gegensatz zu naturwissenschaftlichen oder ästhetischen Theorien innewohnen. Er reflektiert die Richtung, in die seine Theorie lenken soll. Seine Werke fordern vom Betrachter eine Eigenaktivität. Auch er soll sich reflektierend mit den im Werk thematisierten Denkweisen auseinandersetzen. Drei Denkstile stehen dabei im Zentrum: der reduktionistisch vorgehende Denkstil, der anthropologische Denkstil und der ästhetische Denkstil.

Der reduktionistische Denkstil

Der gesellschaftlich vorherrschende Denkstil kann als reduktionistisch bezeichnet werden, da er eine komplexe, chaotische und fehlerhafte Wirklichkeit auf vereinfachte, vorhersagbare Kriterien reduziert.[10] Innerhalb dieses Denkstils erscheint die Wirklichkeit in Form von Subjekt, Objekt und der zwischen ihnen stattfindenden Aktivität. Die Objekte werden als dauerhaft, voneinander unabhängig und einzigartig behandelt. Dadurch wird eine eventuell unvorhersagbare Wirklichkeit kontrollierbar. Zufälle und Komplexität werden vereinfacht. Dieser Denkstil ist vor allem in der Naturwissenschaft zu finden, die die Wirklichkeit in Subjekt und Objekt unterteilt. Fleck (1980) geht davon aus, dass der wissenschaftliche Apparat den individuell geprägten Denkstil des Einzelnen auf eine Tradition des Denkens nach strengen Regeln ausrichtet. Dabei erzeuge, so Fleck, die wissenschaftliche Ausbildung die Bereitschaft, bestimmte Gestalten zu sehen und beseitige gleichzeitig die Möglichkeit, andere zu sehen.
Kuhn (1981) geht noch weiter und hält zwei Denkstile nebeneinander sogar für

[10] Ein aktuelles Beispiel ist der Begriff 'Globalisierung'. Er ist eine wirtschaftswissenschaftliche Reduktion. Die theoretische Bestimmung der Wirklichkeit als Globalisierung lenkt unser Denken und unsere Wahrnehmung in die Richtung einer panökonomischen Weltwirtschaftsidee. Sie gewöhnt die Menschen an die Denkweise, dass die Ausweitung der Wirtschaft ein allgemeingültiger Wert in einem universalen Bereich sei, der kontrollierbar, quantifizierbar und voraussagbar sei und dem alles unterzuordnen sei. Dieser Determinismus reduziert die Vielfalt der Individuen, der Regionen und Nationen auf einige wenige Industrie-Normen und Begrifflichkeiten. Die unvergleichliche Qualität der einzelnen Kulturen weicht dem Druck der Wirtschaftlichkeit.

unerträglich. Subjektive und objektive Betrachtungsweisen scheinen in dem positivistischen Denkstil unvereinbar. Aus der Unvereinbarkeit entstehen Konflikte über das Primat von Materie oder Geist, von Natur- oder Geisteswissenschaften. Die nichtphysische Natur des subjektiven Bewusstseins, z.B. Spiritualität, Kreativität, bewusster Wille und Vorstellungskraft, lassen sich aber nicht direkt und ausschließlich auf physische Belege reduzieren. Daher stellt die beobachtbare Materie für diesen Denkstil die einzige Wirklichkeit dar. Er erklärt alles in Begriffen der Materie und mit den Naturgesetzen, die die Materie beherrschen. Aufgrund des distanzierten Betrachtens und des zu isolierenden Objekts ist eine hohe Genauigkeit, Messbarkeit und Vergleichbarkeit bei Untersuchungen von Materie möglich. Das Ergebnis sind verwertbare Produkte und Informationen, die eine hohe Effektivität und Zielgerichtetheit garantieren.
Der Neurowissenschaftler Libet (2005) weist darauf hin, dass die naturwissenschaftliche Position trotz ihres objektiven Anspruchs keine bewiesene Idee ist. Sie hält sich selbst zwar für objektiv und behauptet, die gesamte Wirklichkeit darzustellen. Das trifft aber Libets Meinung nach nicht zu. Beispielsweise liefern die spezifischen neuronalen Strukturen des Gehirns keine ausreichenden Erklärungen für spirituelle und kreative Erlebnisse. Andere wissenschaftliche Annahmen, wie z.B. die Annahme der Existenz des freien Willens, scheinen genauso plausibel und bieten vielleicht bessere wissenschaftliche Optionen, da sie eine gewisse Handlungsfreiheit ermöglichen (Libet 2005, S.39). Aufgrund ihres alleinigen Anspruchs auf die Wirklichkeit hält Libet die naturwissenschaftliche Position als monistisches Überzeugungssystem. Im Gegensatz zu ihrer eigenen Überzeugung ist sie ein System, das auf dem Glauben an Subjekt und Objekt beruht (Libet 2005, S. 24-26).

Der anthropologische Denkstil

Der anthropologische Denkstil untersucht den Menschen in seiner Sonderstellung, die darin gesehen wird, dass der Mensch sich selbst reflektieren kann. Der beobachtende Mensch ist nicht grundsätzlich verschieden von dem beobachteten Gegenstand. Er ist der beobachtete Gegenstand. Erkenntnisse über den beobachteten Gegenstand sind also gleichzeitig auch Selbsterkenntnisse. Plessner (1975) spricht in Bezug auf die Möglichkeit des Menschen, zu einem Verhältnis zu sich selbst zu kommen, von 'exzentrischer Positionalität'. Der Mensch bewegt sich zwischen sich selbst als Subjekt (Beobachter) und Objekt (beobachteter Gegenstand). In der Lebensbewegung zwischen diesen Polaritäten liegt die anthropologische Struktur des Menschen (Spoerri 2002, S. 109). Welche Verschränkungen es innerhalb dieser Lebensbewegung hinsichtlich der körperlichen, psychischen, kulturellen und sozialen Bedingungen des Menschen gibt, beleuchtet der anthropologische Denkstil mit einer Vielfalt an theoretischen Unikaten (Plessner, Gehlen, Scheler, Dewey, Mead u.a.). Diese Theorien lassen sich schwer miteinander vergleichen oder zu einer Synthese führen. Sie stehen als einzelne Beschreibungssysteme nebeneinander. Jedes System benötigt intensive Beschäftigung und lässt sich kaum vereinfachend publizistisch verwerten. Schon allein aufgrund dieser Vielfalt an Beschreibungssystemen stellt der anthropologische Denkstil keine allgemeingültige, dauerhafte, verläßliche oder selbstverständliche Wirklichkeit in Aussicht. Vielmehr fordert er den Einzelnen auf, die Koexistenz verschiedener Systeme als Quelle seines kreativen Potenzials der Selbsterkenntnis zu nutzen und eigene Vorannahmen wahrzunehmen und zu hinterfragen. Der anthropologische Denkstil greift der Praxis des menschlichen Lebens vor, denn er geht von der Vorannahme aus, dass es für alle ein authentisches Leben gibt. Aber auch das ist ein künstliches Modell von Wirklichkeit, wenn man davon ausgeht, dass der Mensch sein Leben authentisch lebt und diesem Leben seinen Sinn gibt.

Der ästhetische Denkstil

Ein Spezialfall des anthropologischen Denkstils ist der ästhetische Denkstil. Marcuse (1965, S. 59) betont, dass in der Antike die Erfahrung von Kunst und Kultur das Privileg einiger weniger Menschen war. Erst in vielen Schritten, unter anderem über die Ästhetisierung der Natur in den englischen Landschaftsgärten und über die Gründung von Museen, wird Kunst der Öffentlichkeit zugänglich, wie Oman (1988) zeigt.[11] Alle Eindrücke, Empfindungen und Wirksamkeiten, die die Sinne beschäftigen, Gefühle entstehen lassen und auf diesem Weg das menschliche Bewusstsein prägen, können als ästhetisch beschrieben werden. Zur Lippe (2000, S. 17) sieht das Ästhetische in der sich bewegenden und erlebten Einheit des Lebens verwurzelt. Ästhetisches Denken geht von ästhetischen Erfahrungen und Lebenserfahrungen aus, die gemacht werden. Die unmittelbare sinnliche Erfahrung, das Sinnenbewusstsein, ist Grundlage menschlichen Handelns. Dieser Erfahrungsaspekt bedeutet Nichtplanbarkeit, Diskontinuität und Subjektivität. Schon allein durch die Sinnestätigkeit ist der Mensch Teil der Mitwelt und nicht autonom. Seel (1985, S. 82f) geht davon aus, dass die Täuschbarkeit der Sinne ein objektives Bild der Wirklichkeit unmöglich macht. Objektive Wahrnehmung ist aber auch unmöglich, weil Wahrnehmung immer Wahrnehmung von Beziehungen ist. Im Ästhetischen setzen sich Menschen zu sich und zu allem anderen in sinnliche / sinnenhafte Beziehung. Sie nehmen die Beziehungen zwischen sich und den Dingen wahr. Sie können nach Aufassung zur Lippes (2000, Bd. 2, S. 542, S. 554) im Anderen das miterleben, was sie selber leben könnten, aber nicht leben. Der ästhetische Denkstil sensibilisiert für Unterschiede und kultiviert die Wahrnehmungsfähigkeit für die vielfältigen und komplexen Beziehungen zwischen dem Menschen und den Dingen. Daher nimmt der Betrachter eine reflektierende, sich selbst gegenüber kritische Haltung ein. Die Reflexion ermöglicht nach zur Lippe die authentische Lebensgeste. Authentische Lebensgesten sind Begegnungen, in denen Menschen ganz da, ganz anwesend sind (2000, S. 438-447). Damit geht Ästhetik über die Kunsterfahrung hinaus und bezieht sich auf das Leben überhaupt. Der menschliche Lebenslauf wird zum individuellen Kunstwerk in Selbstverantwortung.
Der Preis des ästhetischen Denkstils liegt nach Welsch (1991, S. 38, S. 65) in dem Ganzheitsanspruch der Idee des ästhetischen Menschen und einer ästhetischen Gesellschaft. Der totalen Ästhetisierung der Welt stehen die Sinnestäuschungen der künstlichen Welten, die unsichtbaren, jenseits der sinnlichen Wahrnehmung ablaufenden globalen Gefahren und die Verwahrlosung sozialer Verhältnisse entgegen.

Beuys und die drei Denkstile

Beuys bezieht zu allen drei Denkstilen Stellung, indem er sie innerhalb seines Werkes künstlerisch einsetzt und durch Diskussion im Betrachter das Bewusstsein über diesen kreativen Akt der Wahl eines Denkstils weckt. Die komprimierteste Stellungsnahme findet

[11] Oman (1988, S. 38-67) weist auf verschiedene Entwicklungen hin, die die Kunst als bestimmenden Teil für das gesellschaftliche Leben, die Politik und Wissenschaft anerkennen: Die Ästhetisierung gipfelt in der romantischen Grundhaltung, dass die ganze Welt ein Kunstwerk sei. Im Jugendstil wird das Alltägliche kunstwürdig und Gegenstand der ästhetischen Betrachtung. Futurismus, Konstruktivismus, Dada und Surrealismus richten sich mit ihrem künstlerischen Schaffen bewusst auf das Leben aus. Hier soll die Kunst eine Funktion des Lebens werden. Der Konstruktivismus beschränkt sich auf strenge, rein geometrische Formen, die von der Wirklichkeit und dem Leben befreien bzw. ihm einen neuen Inhalt geben sollen. Die Dadaisten richten sich gegen die bürgerliche Scheinkultur mit der Kunst als allgemein gültigen Wert und verschreiben sich der Antikunst, wo das Leben der Sinn der Kunst ist. Die Surrealisten verbinden isolierte Bereiche der Kunst, wie zum Beispiel Malerei und Literatur mit Politik und Psychoanalyse, um das Denken und Leben der Mitmenschen zu ändern. Die Kunst der 60er und 70er Jahre mit Happening, Action-Painting, Pop-Art und Aktionskunst thematisiert den künstlerischen Schaffensprozess als einen Lebensvollzug, geht auf ironische Weise in Distanz zu gesellschaftlichen Werten oder möchte das Bewusstsein über das alltägliche Leben einbringen. Sie zielt auf eine mentale Veränderung der Gesellschaft.

sich in dem Vortrag „Eintritt in ein Lebewesen“ auf der Dokumenta 6 in Kassel (Harlan et al. 1984, S. 123 - S. 128), auch wenn die Denkstile dort nicht als solche benannt werden.

Den reduktionistisch vorgehenden Denkstil der Naturwissenschaft setzt Beuys ein, indem er bewusst die Rolle des distanzierten Betrachters einnimmt. Er isoliert Objekte und analysiert die Materie ausführlich. Er untersucht Naturphänomene mit hoher Genauigkeit, Effektivität und Zielgerichtetheit. Über Beobachtung, Experimente und Studium beschäftigt er sich mit ihren Gesetzmäßigkeiten (Maur 1995).
In Beuys' Werken kommen mathematische Formeln und Symbole und naturwissenschaftliche Terminologie vor. In seinen Zeichnungen, Objekten und Installationen finden sich Koordinatenkreuze, arithmetische Zeichen (Plus-, Minus- und Gleichheitszeichen), Umgang mit Zahlenverhältnissen (einzelne Gegenstände, Verdopplungen, Dreigliederungen, Multiple), geometrische Formen (Linien, Rauten, Dreiecke, Kreuze, Quadrate, Fünfecke, Sechsecke, rechte Winkel) und geometrische Funktionen (Drehung, Kippung, Spiegelung, Verdopplung, Spiralen, Wirbelbildung).
Seine physikalischen und chemischen Kenntnisse über die Eigenschaften und Aggregatszustände von Stahl, Nickel, Eisen, Kupfer, Silber, Gold setzt er in seinen Installationen ein. Er untersucht Substanzen wie Kalk, Kiesel, Tonerde, Schiefer, Salz, Fett, Filz und Blut. Er hantiert mit Vakuum und Masse, mit Kräften der Elektrik (Pluspole, Minuspole, Glühbirnen, Kondensatoren) und der Thermodynamik (Warm, Kalt, Entropie, Chaos, Form) ebenso wie mit technischen Geräten (Schalltrichter, Medizinische Geräte, Pumpen, Plattenspieler, Telefone, Kabel etc). Gleichzeitig setzt er in seinen Werken gezielt chemische / geologische Materialkontraste ein, wie z.B. das Gegensatzpaar organisch/amorph - anorganisch/kristallin. Gerade dieses Gegensatzpaar spielt in seinem Werk eine wichtige Rolle. Oltmann beschreibt es in Beuys' Bleistiftzeichnung ‹(o.T.)›1949, in: ‹The secret Block for a secret Person in Ireland›, Sammlung Marx, Berlin, mit folgenden Worten: „Von oben dringt auf die amorphe Hitzeanballung [des Zentrums der Erdkugel an der Papierunterkante, wo sich Magma und Bewegungsenergie formt] eine verfestigte Kälteform aus Kristall ein" (Oltmann 1995, S. 73). In seiner plastischen Theorie erweitert Beuys das Kristalline und das Organische – wie auch andere Motive – über die traditionelle Ikonographie hinaus um verschiedene Bedeutungsebenen.[12]
Er beschäftigt sich eingehend mit der Evolution von Pflanzen, Tier und Mensch. Er untersucht Flora und Fauna und unternimmt Exkursionen, legt Sammlungen z.B. von

[12] zum Kristallinen siehe: Pohl 1995, S. 21
a) Der Kristall als Ausdruck der Materie, sowohl des real Materiellen, wie Stein, Gebirge und des Erdhafte überhaupt, als auch im Sinne des einseitigen geistigen Verhaftetseins am Materiellen.
b) Der Kristall als Sinnbild des materialistisch orientierten Wissenschaftsbegriffs, der einseitig von Logik und Rationalität beherrscht wird. Er ist Sinnbild der geistigen, todesgleichen Erstarrung und Verkapselung, die durch diesen Wissenschaftsbegriff hervorgerufen wird. „Kristalline Härte und Kälte des Intellekts“ verbindet Beuys mit dem männlichen Prinzip (vgl.: Beuys, 1993, S. 260)
c) Der Kristall ist Ausdruck einer Durchgangsstation, einer Metamorphose, einer Wesensverwandlung, eines Todes, aus dem wieder Neues erwächst.
zum Organischen siehe: Oltmann 1995, S. 73-78; Harlan 1995, S. 11-17
a) Das Organische als Ausdruck von Wachstumsprozessen in Form der dynamischen Morphologie von Pflanzen. Pflanzen sind eine natürliche Plastik, die nicht vom Menschen gemacht ist. Das Organische ist Sinnbild für reine, grenzenlose, unbestimmbare, konturlose Beweglichkeit eines Stoffes.
b) Das Organisch-Lebendige steht bei Beuys für die 'überirdischen' Fähigkeiten des Menschen und seine spirituelle Kreativität. Es steht für „lebensspendende Kräfte und gefühlige Wärme“, was Beuys mit dem Weiblichen verbindet (Thönges-Stringaris 1991, S. 21)
c) Losgelöst von der Pflanzenmetamorphose steht es für das dynamische Prinzip in der Plastik. Es weist in einen Bewegungsraum, in dem der Mensch sich selbst ändert. Hier versteht er sich als Werdendes, das sich in ständiger Veränderung befindet. Damit steht es für den alchemistischen Prozess, durch den soziale Probleme in dieser Welt wahrgenommen und verändert werden können. Materialien wie weicher, verhüllender, wärmender Filz und wie plastisches, formbares Pflanzenfett sind Symbole für die Qualitäten des Organischen, das Wülstige, Warme, Formbare, Mutterrechtliche.

Heilpflanzen an, trocknet und presst Blätter, listet Pflanzen mit deutschen und lateinischen Namen auf. „Wenn Beuys Pflanzen anbaut und pflegt, sammelt und presst, Namen lernt und auflistet, sind sie noch Objekt“ (Beuys 1991, S. 24f). Er studiert Blattformen und ihre Metamorphosen während der Wachstumsphasen (Harlan 1995, S. 11) ebenso wie die Anatomie und Lebensweisen von Tieren (z.B. von Bienen, Hasen, Hirschen).
Mit den quantitativen Untersuchungen des naturwissenschaftlichen, reduzierenden Vorgehens erfasst er die quantifizierbare Seite des Gegenstandes. Analyse und naturwissenschaftliche Reduktion betreffen nach Beuys' Auffassung den technischen, den anorganischen und leblosen Aspekt von Naturerscheinungen. Sie grenzen das Technische gegen das Nicht-Technische, das Tote gegen das Lebendige, die Form gegen das Chaotische, die strenge Logik gegen freie Assoziation und Imagination ab. Das sieht Beuys als eine wichtige geschichtliche Entwicklung an, denn sie trägt dem Teil des Menschen Rechnung, der im Materiellen lebt (Harlan et al. 1984, S. 56). "Ich habe nichts gegen die materialistische, analytische Methodik, aber ich denke, wir müssen diese Sache erweitern, um nicht befangen zu sein in dieser sehr beschränkten Einseitigkeit unserer Sichtweise des Lebens" (Wijers 1992, S. 40).

Diese einseitige Sicht berücksichtigt nicht den Teil des Menschen, der im Immateriellen lebt. Als positivistische Kultur lässt sie die Probleme des Lebens, der Seele, des menschlichen Geistes, die Aufgabe der Intuition, Imagination und Inspiration, die Fragen von Geburt und Tod, die Kunst des Überlebens außer Acht. Dieser Gegenraum zum Materiellen ist aber ein wesentlicher Teil menschlichen Lebens zwischen Geburt und Tod. „Ich setze diesem positivistischen Weltbild, seinem Koordinatensystem...., also dieser positivistischen Kultur, zunächst einmal ein Bild gegenüber von einer Welt, die nach herrschender Meinung überholt ist“ (Beuys 1971a). Unter der überholten Welt versteht er ältere Bewusstseinszusammenhänge und vorbegriffliche Wirklichkeitsaneignung wie Alchemie, Magie, Schamanismus und Volksaberglauben (Beuys 1981, S. 63). Sie sprechen das umfassende Bewusstsein des Menschen an: seine spirituelle Kreativität, seine Intuition, seine Empfindungen. Sie aktivieren den Teil des Menschen, der im Einklang mit den Naturkräften und mit der Tier- und Pflanzenwelt lebt. Die durch die Vorherrschaft der reduktionistisch vorgehenden Naturwissenschaft ausgegrenzten seelischen Kräfte provoziert Beuys, indem er ab den 60er Jahren in der Rolle des Schamanen auftritt (Goodrow 1991, S. 96-101). Durch künstlerische Rituale will er die seelischen Kräfte des modernen Menschen provozieren. Mit Hilfe von Aktionen (z.B. Aktion zur Berliner Sportpalastrede von Hitlers Propagandaminister Goebbels auf dem Festival der neuen Kunst, 1963) und unter Einsatz volkstümlicher Symbole und Motive (die er zu individuellen Symbolen umdeutet) versucht er, den lebendigen, heilsam chaotischen Teil (Beuys 1986 a, S. 127) des Menschen anzuregen und ihn für das Spirituelle zu sensibilisieren.
Nach Beuys' Meinung bedient die Wirklichkeit des Menschen keines dieser beiden Extreme des Materiellen und des Immateriellen, des Positivistischen und des Magisch-Mythischen, der Materie und des Geistes. Beuys siedelt den Menschen in der Bewegung zwischen den Extremen an, weder in der rein subjektiven noch in der rein objektiven Betrachtungsweise.

Das anthropologische Kunstverständnis ist der Kern von Beuys' Kunsttheorie. Zweite (Beuys 1981, S. 64) fasst zusammen: „Im Grunde geht es diesem Künstler einzig und allein um den Menschen...." Beuys erkannte, während er als Bildhauer an der Plastik arbeitete, dass die bildhauerischen Gestaltungsprozesse eine anthropologische Bedeutung haben. Er sah, dass jeder Mensch kreative Fähigkeiten hat, die erkannt und ausgebildet werden müssen. Aufgrund dieser Kreativität kann der Mensch Veränderungen in sich bewirken (Stachelhaus 1973, S. 41) und die Ursachen für etwas vollkommen Neues auf der Erde schaffen (Oman 1988). Seine anthropologische Forderung: „Jeder Mensch ein Künstler“ ist Aufruf zur Verwirklichung des Menschen als Einzelwesen und Sozialwesen.

Sie beinhaltet auch eine Kritik an der Mutlosigkeit und Passivität der Menschen. In ihren Lebensverhältnissen und in den verschiedensten Abhängigkeiten ist es für den einzelnen Menschen oft unvorstellbar, dass er Selbstgestalter und Gestalter an der Gesellschaft ist. Er lässt Selbstständigkeit, Kreativität, Fantasie und freie Entscheidungsfähigkeit verkümmern (Burgbacher-Krupka 1977, S. 97). Deshalb stößt Beuys den Menschen mit Hilfe seiner Aktionen und bildnerischer Methoden auf sein Künstlertum. Sie zielen darauf, dass der Mensch fragt, nachdenkt, handelt.

Der ästhetische Aspekt seiner Theorie liegt darin, dass Beuys die Rolle des Künstlers, der Kunstwerke und der Kunst gedanklich neu ordnen möchte. Kunst soll nicht allein materielles Handeln sein, sondern vor allem die sozialen Konsequenzen reflektieren und gestalten. Das ist auch der Grund, warum es Beuys weniger um die Zeichnungen, Objekte und Installationen in Museen ging, sondern um Impulse im gesellschaftlichen Raum. Seine Aktionen stellten die gestalterische Kraft der Gedanken der Menschen hinsichtlich sozialer, politischer und ökonomischer Themen in den Mittelpunkt. [13] Der Kern der plastischen Theorie ist der soziale Gedanke (Zumdick 1995). Plastik [14] bezeichnet den Menschen selbst mit seinem ihm innewohnenden Potenzial als Gestalter, als Former seines eigenen Lebens. Durch sein Denken, Fühlen und Handeln gestaltet er sich als freies Wesen. Seine künstlerische Tätigkeit liegt darin, sich seiner Denkstile bewusst zu werden und sich zwischen ihnen zu bewegen. Dadurch erhält er Zugang zu den verschiedensten Facetten menschlichen Seins, die sich in seinen beruflichen und privaten Entscheidungen und Handlungen zeigen. Gleichzeitig weist der Begriff Plastik aber auch über den Einzelmenschen hinaus und wird zur gesellschaftsverändernden Sozialen Plastik (Lange 2002). Im zwischenmenschlichen, gesellschaftlichen Raum gestaltet der Einzelne durch Mitbestimmung im kulturellen Leben, in der Demokratie und in der sozialen Marktwirtschaft die soziale Plastik mit (Harlan et al. 1984, S. 10-26; Harlan 1988, S. 27ff).

1.3.1.2. Die Soziale Plastik von Beuys im Werk „zeige deine Wunde“

Anhand des Environments[15] 'zeige deine Wunde' möchte ich einige Aspekte der Sozialen

---

[13] In diesem Zusammenhang sei auf Quermanns Kritik verwiesen. Er kritisiert, dass Beuys mit seinem Werk und der plastischen Theorie „auch noch heute als populäres Sinnbild des avantgardistischen Künstlers und als revolutionärer Vordenker" (2006, S. 24) gilt und zu wenig in seinem historischen Kontext rezipiert wird. Der Großteil der Ausstellungskataloge und Beuys-Biographien, die in Zusammenarbeit mit Beuys entstanden, trägt sein Welt- und Menschenbild unkritisch in der von ihm geprägten Begrifflichkeit an die Öffentlichkeit. Quermann untersucht, wie Beuys vor dem politisch turbulenten Hintergrund der Protestbewegungen und Radikalisierung zwischen 1966 und 1982 mit der Selbstinszenierung als politischer Künstler antwortete (2006, S. 14: „ Es ist die Zeit der Studentenbewegung, der Straßenproteste, der Außerparlamentarischen Opposition und der ersten terroristischen Aktionen der RAF.“). Mit Hilfe seiner an Guerilliakämpfer erinnernden Kleidung inszeniert er sich selbst medienwirksam in der Rolle des „revolutionären Demokraten“ (2006, S. 201)

[14] Zum Unterschied von Skulptur und Plastik (Vgl. Beuys 1975, S. 376):
Beuys spricht von der unsichtbaren Skulptur – Skulptur entspricht bei Beuys der Bildhauerei, wo der Stein seine Form durch äußere Bearbeitung erhält – oder von der sozialen Plastik, die ein organisches Bilden von Innen ist, ähnlich dem Knochen, der seine Form von innen her bildet.
Zur Unterscheidung von Bildhauer und Plastiker (Vgl. Oltmann 1994):
Der Bildhauer geht meist von einem vorgegebenen Block aus und geht in der Regel geometrisch vor. Er legt vorne, hinten, rechts und links fest und beginnt, Teile, Ecken etc. wegzuschlagen. Der Plastiker geht von Kräften, Strömungen, Bewegungen zwischen Polen aus, die zu einer sichtbaren Plastik werden. Ein undifferenzierter Bewegungsprozess von fließenden Gedanken, Äußerungen, Emotionen, ungerichtetem Aktionismus etc. bildet sich durch Verhärtung und Verfestigung als stoffliches Objekt aus.

[15] Der Begriff „Environment“, aus dem Englischen stammend, bezeichnet in der modernen Kunst Werke, die auf das Umfeld bezogen sind. Häufig wird auch der Begirff „Installation“ in Bezug auf raumbezogene Werke verwendet. „Die Installationen als eigenständige Werkgruppe sind Verbindungen verschiedener, oftmals bereits aus anderen Kontexten bekannter, aber auch erstmalig auftretender

Plastik verdeutlichen. Zunächst folgt eine Beschreibung des Werkes anhand eigener Beobachtungen, ergänzt durch Zweite (1986 b) und Fecher (1990, S. 36ff).

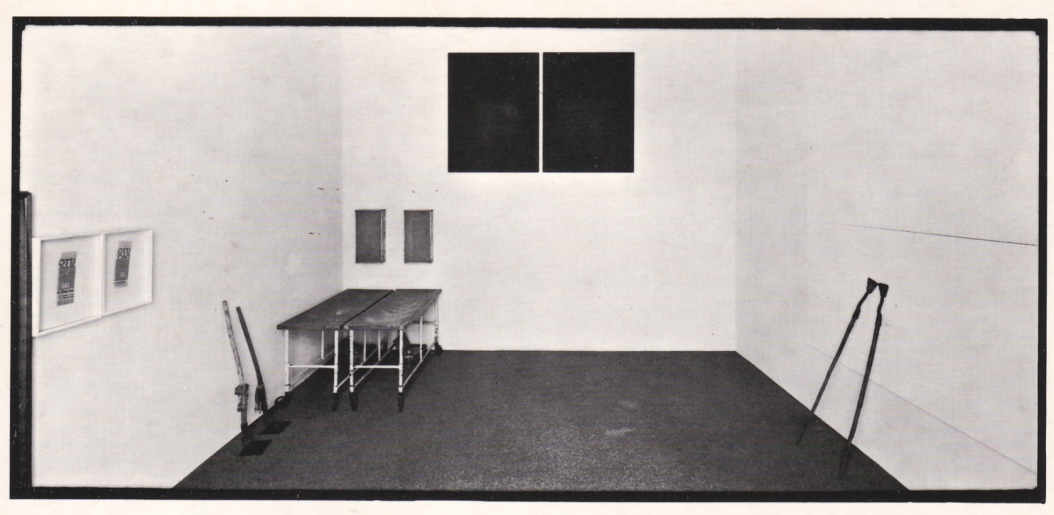


Abb. 2: Joseph Beuys: zeige deine Wunde, 1974-1976, © 2005 ProLitteris

Beschreibung

Das Werk 'zeige deine Wunde' stammt aus dem Jahr 1974/1975. Es entstand nicht aus einer Aktion, sondern wurde von Beuys als Environment installiert. Es war vom 13.2.1976 - 6.3.1976 im Kunstforum München, einer Unterführung unter dem Altstadtring, ausgestellt. Seit dem Ankauf 1979 befindet es sich in der Städtischen Galerie im Lenbachhaus in München, wo es 1980 von Beuys in einem Durchgangsraum aufgestellt wurde. Der circa 30 qm große Raum hat einen grauen, geräuscheschluckenden Teppichboden ohne Fußleiste, weiße Wände, ein nach Norden gerichtetes Fenster und eine Steckdose. Der Bildraum ist durch ein doppeltes Stahlseil von dem Laufbereich der Museumsbesucher abgetrennt. Die Installation befindet sich in dem an drei Seiten abgeschlossenen, hinteren Raumteil. Der Betrachter befindet sich dadurch in Distanz.
Das Werk besteht aus 5 alltäglichen Doppelobjekten, die aus kulturhistorischen Zusammenhängen stammen: zwei Leichenbahren aus der Pathologie mit zugeordneten Objekten (zwei hängende Blechkisten; zwei Kisten mit Thermometer, Reagenzglas mit Vogelkopfskelett; zwei Weckgläser), zwei Eisenforken mit zwei Schiefertafeln, zwei Schepser an weißen Tafeln, zwei Zeitungen, zwei Schultafeln. Die Objekte sind an den drei Wänden verteilt, sodass in der Mitte ein leerer Raum entsteht. Alle Gegenstände sind in einer klaren, formal strengen Struktur angeordnet. Zueinander sind sie in Form der Verdopplung und parallel ausgerichtet. Innerhalb des Raumes haben sie eine klare Positionierung innerhalb des Koordinatenkreuzes. Die Objekte beziehen sich auf die drei rechtwinklig zusammenstoßenden Wände. Mit Ausnahme der Forken, Schepser, Reagenzgläser und der Kistendeckel sind sie parallel zu den Raumgrenzen ausgerichtet. In der Mitte der rückwärtigen Raumseite, dem Betrachter frontal gegenüber, befinden sich die zwei großen schwarzen Tafeln. Auf jeder Tafel steht mittig und waagerecht, mit Hand geschrieben „zeige deine Wunde". Die Schrift ist zart, die Kreide halb verwischt. Daher ist der Satz schwer zu entziffern. Links von den zwei schwarzen Tafeln, in der hinteren Ecke, stehen die Bahren mit der Schmalseite zur Rückwand. Über den Kopfenden hängt je ein Metallkasten mit einer fettverschmierten, milchigen Scheibe. Unter jeder Bahre steht ein Blechkasten, dessen Deckel geöffnet ist. Der Betrachter kann den Inhalt nicht erkennen.

Objekte, die in einer konkreten Raumsituation zu einem neuen, ortsbezogenen Ganzen verdichtet werden.“ (Elsen-Schwedler 1992, S. 34)

Beide Kisten sind mit Fett gefüllt. Im Fett liegt jeweils ein längsgerichtetes Fieberthermometer. Ein mit Mull verschlossenes Reagenzglas mit einem Vogelkopfskelett ragt über den Kasten hinaus zu den vor den Blechkästen befindlichen, ebenfalls mit Mull verschlossenen, leeren Einmachgläsern. Diese stehen unter dem Abflussloch für die Sekrete in den Bahren. An der linken Wand vor den Bahren lehnen zwei Forken, die früher bei Gleisarbeiten zur Festigung des Schotters eingesetzt wurden. Sie sind im unteren Stielbereich mit einem roten, gebrauchten Lappen der Bahnarbeiter umwickelt. Ihre zwei Zinken stehen jeweils auf einer Schiefertafel und haben dort, ähnlich einem Zirkelschlag, ein Kreissegment eingeritzt. Ebenfalls an der linken Wand befinden sich – auf Höhe der Unterkante der hinteren Kästen mit der milchigen Vorderfront – zwei hölzerne, verglaste Kastenrahmen. Sie enthalten – vor kariertem Papierhintergrund – zwei an Beuys adressierte, italienische Streifbandzeitungen 'la lotta continua'. Sie sind noch verschlossen. Beuys versah sie mit einer Widmung für seine Galeristen in München ('Für Bernd Klüser' und 'Für Jörg Schellmann'). Gegenüber, an der rechten Wand, befinden sich zwei weiße, waagerecht übereinander angebrachte Tafeln. An den weißen Tafeln lehnen zwei Schepser, Geräte aus dem Voralpenland, wie sie zum Entrinden von Bäumen benutzt wurden. Ihre Holzstiele stehen am Boden. Ihre Eisenklingen lehnen an der Wand und sind von Beuys mit einem braunroten Kreuz versehen. Der rechte Schepser trägt – kaum sichtbar – Beuys 'Hauptstrom'-Stempel.

Tiefer gehende Betrachtung

Sieht es auf den ersten Blick so aus, als ob die Gegenstände willkürlich, chaotisch im Raum aufgestellt sind, so relativiert sich dieser Eindruck bei längerem Verweilen. Man erkennt die präzise Ausrichtung der Gegenstände, die wie Bestandteile eines physikalisch-chemischen Versuchs zusammengehören (Zweite in: Beuys 1981, S. 58). Die Empfindung eines Zusammenhangs wird dadurch verstärkt, dass alle Gegenstände doppelt vorhanden sind und beinahe alle parallel ausgerichtet sind. Ihre Abstände zueinander weisen eine gewisse Ordnung auf. Die häufigsten Grundformen sind Rechtecke. Durch die sich wiederholende Form der Rechtecke und die dadurch auftretenden zahlreichen Senkrechten und Waagerechten entsteht – trotz funktionaler Unterschiede – eine formale Ähnlichkeit zwischen den Gegenständen. Zudem beziehen sich die Ober- und Unterkanten der Gegenstände, die in einer Fluchtlinie liegen, aufeinander.

Die beiden Bahren bilden den optischen Drehpunkt der Installation. Sie sind die größten Gegenstände und bestimmen mit den dazugehörigen Objekten den Gesamteindruck. Als einzige Gegenstände verbinden sie zwei Wände, nämlich die hintere und die linke Wand, miteinander, was ihre Funktion als Drehpunkt noch verstärkt. Sie erinnern an Vergänglichkeit, Leiden und Tod. Wie ein roter Faden durchzieht dieser Themenbereich die Installation. Er bildet den inhaltlichen Zusammenhang, ohne einen toten Menschen zu zeigen oder das Thema beim Namen zu nennen. Die Bahren verweisen in ihrer Funktion als Leichenbahren auf den Tod und die Leichname, die auf ihnen lagen und deren Sekrete nach Eintreten des Todes über die Abflusslöcher abgeleitet wurden. Sie sind benutzt, fleckig, aber veraltet und ausrangiert. Das Fett, das die Kisten unter den Bahren füllt, ist zwar ein organisches Material, das formbar oder flüssig sein kann, hier aber ist es erstarrt wie erkaltetes Fett oder geronnene Materie. Die Reagenzgläser enthalten die Skelette von Vögeln. Die Einmachgläser erinnern an das Konservieren, Haltbarmachen für Zeiten des Mangels.

Die Zeitungen, jeweils ein ungeöffnetes Exemplar des linksradikalen italienischen Blattes 'la lotta continua' (Der Kampf geht weiter) sind veraltet und nutzlos. Sie dienen allenfalls als Ausstellungsobjekte in einer Galerie. Als Kommunikationsmedium stellen sie Kontakt mit der Außenwelt her, sind aber als Massenmedien Ausdruck einer gestörten Subjekt-Objekt-Beziehung. Mit ihrer Sucht nach Sensationen, mit ihren rücksichtslosen Methoden

der Informationsbeschaffung, mit ihrer Manipulation über Schlagzeilen, mit hohlen Parolen, mit Oberflächlichkeit etc. tragen sie dazu bei, dass die menschlichen Fähigkeiten der Anteilnahme und des vielseitigen Denkens abstumpfen. Ihre Hauptthemen sind Katastrophen, Unglück und Tod.

Die Forken und Schepser sind Geräte, die heute keine Funktion mehr haben. Die Forken wurden zum Wenden der Heu-Mahd und später bei Gleisarbeiten eingesetzt. Sie erinnern an mühevolle, vergangene Handarbeit und Schweiß, ein Eindruck, der durch die um die Stiele gebundenen, roten Tücher noch verstärkt wird. Sie sind Relikte längst vergangener Lebensformen, funktionslos und durch den von Beuys herausgebrochenen mittleren Zinken nutzlos. Dadurch durchlaufen die Forken eine Veränderung, sie werden nun als Zirkel benutzt, um auf die am Boden liegenden Schiefertafeln ein Kreissegment einzuritzen.
Die zwei schwarzen Schultafeln wecken Assoziationen von Tod und Trauer. In zarter, vergänglicher Kreideschrift steht per Hand geschrieben: 'zeige deine Wunde'. Der Satz ruft eine unergründliche Schwermut hervor. Er erinnert an die offensichtlichen Qualen von Menschen, aber auch an die Qual, die allein durch die Tatsache des endlichen Lebens entsteht. Sind die beiden Bahren der formale Drehpunkt der Installation, so sind die beiden schwarzen Tafeln der inhaltliche Drehpunkt. 'zeige deine Wunde' weist auf das Leiden, z. B. auf das Leiden Christi in der Karwoche hin.[16]
Die Schepser sind spatenähnliche Werkzeuge, die zur Entrindung von Bäumen eingesetzt wurden. Mit ihnen wird das Thema Vergänglichkeit modifiziert und mit seinem Pendant Lebendigkeit vervollständigt. Die Schepser stehen umgekehrt, als ob sie gleich eingesetzt werden würden. „Es sind nicht einfach nur Spaten. Also die treten da... treten auf als Sonden ... die in einen unbestimmten Bereich reingehen, abtasten wie Fühler“ (Beuys 1972 a, S. 19). Optisch ergänzen sich die nach oben weisenden Eisenblätter der beiden Schepser zu einem Doppelspaten. Sie dienen gleichsam als Symbol für die Weiterleitung von Lebensenergie. Die Berührung des reinweißen Feldes, die Bezeichnung der Klingen mit Braunkreuz, 'Hauptstrom-Stempel' und Signatur des Künstlers deuten darauf hin, dass die banalen Geräte aufgrund dieser unscheinbaren Modifikationen und Ergänzungen über die Alltagswelt hinaus auf einen geistigen Vorstellungsraum verweisen sollen, der durch die zwei weißen Tafeln optisch dargestellt wird. Die beiden weißen Tafeln bilden den Gegenpart zu dem Schwarz. Sie können als Ausdruck für das Leben, für das Leben nach dem Tod, für eine spirituelle, geistige Dimension, für Hoffnung, für das Positive gesehen werden.

Am Werk möchte ich drei Ebenen der Reflexion herausarbeiten, die in der Theorie und im Werk von Beuys zentral sind: die selbstverändernde Ebene, die gesellschaftsverändernde Ebene und die sozialplastische Ebene. Bezüglich der Ebene der Sozialen Plastik konzentriere ich mich auf vier Aspekte, den Aspekt des Unsichtbaren, Sozialen,

[16] »Er [der Christus] zeigt auf, dass gerade das Leiden dem Menschen hilft. Der im Leiden verharrt, auch der führt die Welt selbstverständlich weiter, er bereichert die Welt dennoch. Es wäre eine große Frage, wer die Welt mehr bereichert: die Aktiven oder diejenigen, die leiden? Ich habe ja immer entschieden: die Leidenden. Der Aktive mag Unendliches für die Welt erreichen, aber ein krankes Kind, das sein Leben lang im Bett liegt und gar nichts tun kann, das leidet und erfüllt durch sein Leiden die Welt mit christlicher Substanz. Denn durch das Leiden wird die Welt real mit christlicher Substanz erfüllt. Also hat das Leiden eine wichtige Funktion. Übrig bleibt, wenn man das in eine Formel bringt, daß dem Menschen nur zwei Weisen seines schöpferischen Verhaltens gegeben sind, und das natürlich in allen Abschattierungen, in jeder Biographie in einer anderen Mischung: das eine ist das Tun, das andere ist das Erleiden. Beide Schicksale führen die Bereicherung der Welt hinauf, und beide Funktionen garantieren die menschliche Zukunft«
»Denn das Leiden ist natürlich ein bestimmter Ton in der Welt. Er ist hörbar. Man sieht ihn wohl auch. Wer sich einmal anstrengt, solches wahrzunehmen, der sieht im Leiden ständig eine Quelle der Erneuerung. Es ist eine Quelle von kostbarer Substanz, die das Leiden in die Welt entläßt. Da sieht man: es ist wohl eine unsichtbar-sichtbare sakramentale Substanz." (Beuys 1984)

Plastischen und des Beweglichen.
Selbstverändernde Ebene

Das Grundprinzip selbstverändernder Prozesse ist der individuelle, freie kreative Mensch (Beuys 1972 b, S. 44). Das Werk unter dem Aspekt selbstverändernder Prozesse zu betrachten, bedeutet, von den persönlichen Prozessen des Betrachters zu sprechen. So hat beispielsweise Fecher (1990) die Gedanken von Teilnehmern einer mehrtägigen Veranstaltung zu diesem Kunstwerk dokumentiert.
Anhand meiner eigenen Prozesse kann ich sagen, dass dieses Werk dazu beigetragen hat, wesentlich bewusster, hilfsbereiter und weniger angstvoll mit dem Thema Tod und Trauer umzugehen. Es ist das Werk von Beuys, das ich aus der unmittelbaren Begegnung am längsten und am intensivsten kenne. An die erste Begegnung als Schülerin im Jahr 1976 im Kunstforum München erinnere ich mich nur noch dunkel. Die Erinnerung ist vor allem von der unangenehmen, unheimlichen Atmosphäre geprägt, die in der Unterführung herrschte. Unter einem nächtlich kalten, fahlen Neonlicht waren die Objekte weit verstreut und verlassen in dieser niedrigen, grauen Betonhalle von circa 300 qm aufgestellt. Die Atmosphäre stand in völligem Gegensatz zur belebten Maximilianstraße in der Oberwelt. Diese war voll hell erleuchteter, edler Geschäfte und Galerien. An ihr lagen das weltbekannte Hotel Vier Jahreszeiten und die renommierten Theater der Stadt (Nationaloper, Residenztheater und Kammerspiele). Es herrschte der absolute Gegensatz zwischen dem Glanz der Münchner Gesellschaft oben und der Trostlosigkeit der Installation in der Unterführung.
Später habe ich den Streit um die Anschaffung des Werkes und alle späteren Platzierungen in der Lenbachgalerie in München vor Ort verfolgt. Bei meinen regelmäßigen Besuchen in der Lenbachgalerie verweilte ich oft wöchentlich vor dem Werk.
Kein anderes Werk von Beuys hat mich mit seiner strengen, fast technischen Konstruktion so beeindruckt und so inspiriert. Es ist „..das Verhältnis von Assoziation und Installation, von inhaltlicher und formaler Bezogenheit so vollkommen austariert, das Maß des Aufwands so ökonomisch, Distanzen so angemessen“ (van der Grinten, F. J. In: Beuys 1985 a). Gerade in der Klarheit der formalen Bezüge konnten sich über Jahre meine verschiedenen Wahrnehmungen, Gefühle, Emotionen und Gedanken spiegeln. Gleichzeitig herrscht eine solche Komplexität, dass ich jedes Mal über neu entdeckte Zusammenhänge erstaunt bin. Die Qualität der Gegenstände, ihre Strukturen, die Kräfte der Materialien, der Farbe und der Form begeistern mich. Es ist ein Werk, das mir immer wieder neue Gedanken und Erkenntnisse erschließt. Wenn ich in München davor verweile, schafft es einen Raum der Stille und Innenschau. Es mobilisiert in mir die sensible Einfühlung und meine Vorstellungskräfte für die Leidenssituation, die im Werk dargestellt ist. Gerade mit zunehmendem Alter wächst die Bescheidenheit angesichts der Vergänglichkeit und der äußeren und inneren Not im täglichen Leben.

Gesellschaftsverändernde Ebene

Nur aus der Kreativität des Menschen heraus können sich die Verhältnisse ändern (Beuys 1972 c). Gesellschaftsverändernde Prozesse richten sich auf das, was zwischen den Menschen geschieht. Zunächst - als Beuys das Werk 1976 erstmals ausstellte – blieb es relativ unbeachtet. Erst der Ankauf 1979 rief heftige Reaktionen hervor. Die Gegenstände aus dem Alltag hatten für etliche Politiker keinen Gestaltungswert und waren mit unangenehmen Empfindungen verbunden. Der Ankauf von 'Sperrmüll' wurde als Verschwendung von Steuergeldern angesehen (Beuys 1980, 1.2.1980). Mit dem Werk, das Ausdruck von Beuys' subjektiver Kreativität war, setzte eine politische Auseinandersetzung über das, was Kunst ist, ein. Dieser Diskurs entsprach der Beuys' schen Forderung, das Individuum „.....muss die Schwelle seiner Denkgewohnheiten

überschreiten, um zu neuen Möglichkeiten zu gelangen. Und unwillkürlich ist mit diesem Durchbrechen der inneren Schwelle eine ganz andere Vorstellung verbunden von dem, was die Kunst ist und worauf sie sich bezieht. Das ist heute jedem Menschen freigestellt. Das war schon für Schiller so, als er sagte, die Gedanken seien frei, der Mensch sei frei, und wäre er auch in Ketten geboren. Das heißt, die Revolution kann nur im Inneren stattfinden. Wir müssen neue Vorstellungen haben“ (Beuys 1986 c, S. 162).
In dem Streit um den Ankauf herrschte bei etlichen Individuen und im Sozialen noch ein Mangel an kreativen Kräften und Bewusstsein. Die Reaktionen auf das Werk machten eine sachliche Auseinandersetzung unmöglich. Obwohl es den Kritikern an Kenntnissen über die Objektkunst im Allgemeinen und über die ästhetische Ikonographie des speziellen Künstlers fehlte, gab es kein Bemühen um Verständnis des fremd wirkenden Werkes. Unqualifizierte Abwertungen, Aggressionen und Beschimpfungen zeigten, dass Freiheit für Kreativität, Kunst, Bildung und Wissenschaft solange als Scheinfreiheit existieren, wie sie nicht innerhalb der gesellschaftlichen Kontroversen lebendig werden können.[17] Freiheit ist aber ein essentieller Teil des Sozialkörpers, nicht ein Überrest. Solange die Zustände im Sozialen noch derart im Kontrast zur Freiheit stehen, besteht die Aufgabe darin „... sein Denken in die richtige Einstellung zu bringen, sein Handeln in einen richtigen logischen Zusammenhang mit seinem Denken zu bringen und nicht schizophren etwas anderes zu tun als das, was man denkt“ (Harlan et al. 1984, S. 19).

Die Ebene der Sozialen Plastik

Die Soziale Plastik zeichnet sich insbesondere durch vier Qualitäten aus: sie ist sozial, sie ist plastisch, sie ist prozesshaft-beweglich und sie ist unsichtbar.

Das Soziale

Die Form des Zusammenlebens, die die aktuelle Wirtschaftsgesellschaft fordert, ist von pausenlosem Funktionieren, Konkurrenz und Vereinzelung gekennzeichnet. Türcke (2008) hält die Vereinzelung für die größte Wunde des Menschen.[18] Im Altgriechischen ist 'einzeln' gleichbedeutend mit 'Idiot'. Vereinzelt ist der Mensch ein Idiot, denn er lebt gegen das menschliche Bedürfnis nach sozialem Zusammenleben und in einer entfremdeten Situation sich selbst gegenüber (Archer & Coyne 2005; Leary 2001).
Mit künstlerischen Mitteln fordert Beuys zu dem geistigen Bewusstwerdungsprozess auf, dass das Soziale vor allem in den Verhältnissen zwischen den Menschen besteht (Harlan et al. 1984). Indem sich der Betrachter durch das Werk der menschenunwürdigen Einsamkeit gewahr werden kann, kann in ihm ein Gegenraum zur Bezugslosigkeit unter den Menschen entstehen. Potenziell kann der Wunsch nach einer Mensch-zu-Mensch-Beziehung aufgrund dieser Erkenntnis eindringlicher werden.

a) Ein Aspekt des Sozialen dieses Werkes liegt in der Verdopplung/ in der Zweiheit aller

[17] Das Parteiensystem, das Erziehungwesen und die Kunst sind nach Ansicht von Beuys nur Scheinformen demokratischer Strukturen. Sie gewähren keine Selbstbestimmung jedes Bürgers (Beuys 1986, S. 262) und keine Selbstorganisation und Verantwortungsbereitschaft (Harlan et al. 1984, S. 11)

[18] Türcke (2008) geht davon aus, dass die täglichen technischen Neuerungen die Menschen in eine isolierte Situation zu den anderen und gleichzeitig in eine schwierige Position zu sich selber bringen. Mit ihnen geht der Verlust vieler alltäglicher menschlicher Rituale weiter. Im Umgang mit der Technik herrscht eine Daueranforderung, die zu Überforderung, Unruhe und Stress führt. Einerseits befinden sie sich durch die rasante technische Neuerung immer in der Rolle des Nachzüglers. Sie sind Unwissende vor den technischen Neuerungen. Andererseits stellen die Medien ihnen Allmacht in Aussicht. Hier scheint alles möglich, der Flug zum Mond für jedermann, der Sieg über Alter und Tod durch Einfrieren etc. Diese Spannung von einerseits Allmacht und andererseits Ohnmacht, in der wir leben, wird eine offensichtliche, gesellschaftliche Wunde. Tillmann (2009, unveröffentlicht) spricht von Entsinnlichung und Entsubjektivierung, die mit der auditiven und visuellen Terrorisierung durch die Medien einhergehen.

Gegenstände. Die ausrangierten Geräte, die halb verdeckten Kisten und Gläser, die ungeöffneten Zeitungen sind nebeneinander gereiht. Auch wenn die Kriterien, die hinter dieser Ordnung stehen, im Dunkeln bleiben, sind Parallelbezüge offensichtlich. Die Doppelobjekte geben formale Straffheit. Das Allgemeine kann im Doppelten, auch im Multiplen, besser dargestellt werden. Alles Doppelte ist zugleich etwas Überindividuelles und Ritualisiertes, weil es sich wiederholt. Es zeigt keine individuelle, einzelne Situation, sondern etwas Allgemeines. Die Verdopplung wirkt als Bestätigung der Erscheinung. Gleichzeitig wirkt sie verunsichernd, denn der Betrachter weiß, dass das Gleiche noch einmal nie das Gleiche ist.

Die Doppelobjekte verhalten sich in Formen, Farben und Ausrichtung zueinander meist symmetrisch. Im Symmetrischen liegt, wie Baumeister (1960) [19] schreibt, das Starre, während in der Asymmetrie das Bewegte, Lebendige liegt. Beuys setzt die strenge Form der Verdoppelung als Symbol für das Starre und Kristalline ein. Er assoziiert das Starre mit dem Tod. Die Starrheit zeigt sich formal in den rechtwinkligen Formen und in dem mathematisch genau bemessenen Abstand der Doppelobjekte, in der Auswahl der Materialien (Metalle, Massenmedien) und Farben. Im Leben zeigt sich die Starre im Sozialen: Menschen leiden unter der Kälteplastik, die sich in politischer Verantwortungslosigkeit, Bürokratie, Monotonie, Resignation, in der Tabuisierung von Vergänglichkeit und Tod und im gestörten Verhältnis zur Umwelt zeigt (Oman 1991, S. 273-276). [20]

Die Heilung der Wunde entsteht nach Beuys' Auffassung durch Lebendigkeit und Bewegung. Deshalb verwendet der Künstler organische Materialien wie Fett innerhalb der Bildmittel, Abdeckung durch Gaze wie Pflaster, Verbände durch Fett und Farbe beim Braunkreuz.
Zusätzlich werden Differenzen in der Verdopplung etlicher Objekte zur Verlebendigung eingesetzt. Formale Differenzen sind z.B. Schrägstellung der Streifbandzeitungen, Bahrenräder, Deckelneigung der Fettkisten und Werkzeuge. Die Schrägstellung ruft Unruhe und Fluktuation der Aufmerksamkeit hervor.
Auch die Diskrepanzen zwischen dem festliegenden Sinn der Gegenstände und ihrer im Kunstwerk variierenden Wirkung schaffen Bewegung. Die Gegenstände werden aus eindeutigen Zusammenhängen und klaren Funktionen herausgenommen und sind nun in offener, lockerer Form, scheinbar wahllos, in einem für sie ungewöhnlichem Kontext – dem Museum – zusammengestellt. In ständiger Geistesbewegung mit dem Kunstwerk bleibt das Ergebnis dieser Auseinandersetzung dem Betrachter überlassen.
Auch die Hauptaussage der Installation, der Satz 'zeige deine Wunde', kommt doppelt vor. Diese Verdoppelung beinhaltet einen doppelten Appell. Wird die Wunde – die Grenze der menschlichen Existenz (Zweite in: Beuys 1988, S. 278) – individuell als auch gesellschaftlich aufgedeckt und benannt, entsteht Lebendigkeit. Verletztheit und Tod sind Geschehnisse, die das Individuum und gleichzeitig alle Menschen betreffen. Sie beziehen sich auch auf die Missstände und das Leiden der Natur wie z.B. die Umweltzerstörung. Sie werden innerhalb eines ästhetischen Rahmens dargestellt, weisen aber zugleich darüber

[19] „Aber auch das symmetrische System wird in den Naturalnachbildungen bei menschlichen Erzeugnissen verlassen, wenn Bewegungsfunktion und eine damit verbundene Richtung auftritt. Der Eisenbahnzug hat eine Richtung, Hände und Füße sind asymmetrisch, das Herz ist nicht in der Mitte des Körpers. Es ergibt sich, dass die Symmetrie den groben, gleichgewichtsmäßigen Aufbau gibt....Diese Starre gemahnt heute an eine Aufbahrung, an das Unbewegliche, an das Tote. Alles, was dagegen Funktion, Bewegung, Leben hat, ist asymmetrisch." (Baumeister 1960, S. 95)

[20] Auch Illich (2006) weist darauf hin, dass der technologische Fortschritt, wenn er eine bestimmte Größe überschreitet, tiefgehende soziale Veränderungen verursacht. Z.B. lähmen zu viele Autos die Mobilität. Zu viel Medizin schafft genauso viel Krankheiten, wie sie heilt. Damit einher geht auch soziale Ungleichheit: Menschen mit immer schnelleren Autos behaupten, dass ihre Zeit wertvoller sei, als die derjenigen, die mit einem langsamen Fahrzeug reisen.

hinaus. Das Zeigen der Wunde und ihre eventuelle Heilung kann nicht innerhalb des Kunstwerks geschehen, sondern muss vom Einzelnen und der Gesellschaft in Zukunft geleistet werden. Es geht darum, „ob wir unseren primitiven Egoismus überwinden können“ (Beuys 1984 b, S. 182).
Burckhardt und Schwebel weisen auf die Ansicht von Beuys hin, dass durch die Wunde und durch den Schmerz Bewusstsein entsteht (Beuys 1986 c, S. 113; Schwebel 1979, S. 24). "Eine Wunde, die man zeigt, kann geheilt werden“ (Beuys 1976).

b) Ein weiterer Aspekt des Sozialen dieses Werkes liegt in der Abwesenheit des physischen Menschen. Das Werk ist nicht nur durch die verschiedenen materiellen Objekte und deren Beziehung zueinander charakterisiert, sondern auch durch die Abwesenheit des Menschen. In dieser Menschenleere, unterstrichen durch die Statik und Funktion der Gegenstände, entstehen Assoziationen von Krankheit, Tod, Medizintechnik, veralteten Arbeitsvorgängen und fortgesetzten Kämpfen. Alles Menschliche taucht nicht auf, es wird negiert. Indem der Mensch fehlt und nur eine banale Materie anwesend ist, wird der Betrachter erst aufmerksam darauf, wie grausam es ist, dass bei der größten Herausforderung im Leben eines Menschen, im Tod, der Mensch fehlt. Im positivistischen Denken ist die Leiche nur ein Ding. Der Tod wird hier dargestellt, wie ihn die Medizin rationalisiert. Beuys thematisiert, dass der Mensch für die klassische Wissenschaft nur als materielles Objekt existiert und nicht in seinen seelisch-geistigen Qualitäten gesehen wird. Alles Tröstliche fehlt, es gibt keine Vergänglichkeitsmotive, keine künstlerische oder religiöse Transformation des Todes. Die physische Existenz hat sich ins Nichts aufgelöst.

c) Es fehlt nicht nur der physische, sondern auch der geistig-seelische Mensch. Mit dem Werk lädt Beuys den Betrachter ein, durch den (Installations-) Raum der messbaren, rechteckigen, veralteten, leblosen Materialien geistig hindurchzugehen. Dabei spielt Beuys in seiner Funktion als Künstler eine wichtige Rolle. „Sie [die Künstler, erg. PS] wiesen uns auf die Bedeutung einer Veränderung von einer 'Leistungsgesellschaft' (Competetive Society) in eine 'Mitgefühl-Gesellschaft' (Compassionate Society) hin [...]. In einer Gesellschaft, in der jeder Mensch ein Künstler ist, wird die Schädigung anderer aus Eigennutz abgeschafft und überwiegt die Solidarität. So wird das Leben zur Kunst" (Wijers 1992, S.10). Der Künstler regt zu einer neuen Realität an, die im Betrachter entstehen soll. Wie in der antiken Tragödie erfährt der Betrachter beim Durchleben von Trauer und Schock eine Reinigung (Katharsis). Der Betrachter kann die innere Schwelle der Denkgewohnheiten überschreiten und zu neuen Möglichkeiten, zu ganz anderen Vorstellungen, was Kunst ist, gelangen (Beuys 1986 c, S. 162). Durch die Auswahl der Gegenstände, durch den hervorgerufenen Bildschock und durch die Reihung entlang der Wände schafft Beuys einen tatsächlichen und emotionalen Raum der Stille, der den Menschen zur Kontemplation und Selbstbeobachtung ebenso wie zu Zukunftsvisionen anleitet. Wie Zukunftsvisionen aussehen sollen, „können wir mehr als ahnen: echte Innovationen, vor allem im Bereich der Neuen Energien, der klugen Netzwerke, der 'smarten' Technologien, die uns nicht nur mit Klingelzeichen nerven. Neue Dienstleistungen, die uns nicht bizarre Papiere zugunsten der Bank andrehen, sondern im realen Leben entlasten. Ein Bildungssystem, in dem Lernen nicht mehr eine vergebliche Pflichtübung ist. Wahrhaftige Firmenkulturen, in denen nicht die falsche Schmeichelei herrscht, sondern kreative Anstrengung für alle. Einen neuen Bürgersinn in der Wirtschaft, aber auch in der Gesellschaft. Eine Politik, die die Sprache der polemischen Reduktion überwindet. Die Brückenköpfe dieser Zukunft können wir sehen, wenn wir nur die Augen öffnen. Verbündete für diese Vision gibt es viele. Wenn Blasen platzen, schmerzt das. Aber die Welt ist wieder offen."(Horx 2008)

Das Plastische

Plastik ist für Beuys ein Synonym für das Menschliche und vor allem für das Denken. Denken ist nicht von Objekten oder von der Umwelt abhängig. Es bringt sich selbst hervor, indem es Gedanken formt. Denken ist bereits Handeln, Aktivität, Kreativität. Die Auffassung, dass jeder Mensch in der denkenden Tätigkeit Künstler ist, geht bis zu den alten indischen Schriften, den Veden, zurück. Dort waren alle Menschen im Anfang Künstler. Sie widmeten sich vollständig dem geistigen Leben. Durch sie traten alle Symbole der Kunst hervor (Harish. In: Wijers 1992, S. 264). Das sichtbare Werk, die sichtbare Plastik hat sich aus Gedankenformen abgeleitet und hat sich in ein Objekt hinein verstofflicht.
Das sichtbare Werk kann Sichtweisen beim Betrachter anstoßen, die ein verändertes Bewusstsein hervorbringen. „Meine Objekte müssen als Anregung zur Umsetzung der Idee des Plastischen verstanden werden. Sie wollen Gedanken darüber provozieren, was Plastik sein kann und wie das Konzept der Plastik auf die unsichtbaren Substanzen (siehe: Das Unsichtbare) ausgedehnt und von jedem verwendet werden kann.....Deswegen ist, was ich plastisch gestalte, nicht festgelegt und vollendet. Die Prozesse setzen sich fort: chemische Reaktionen, Gärungsprozesse, Farbverwandlungen, Fäulnis, Austrocknung. Alles wandelt sich.“ (Beuys. In: Harlan 1986, S. 13)
Beuys plastiziert im Environment 'zeige Deine Wunde' einen bestimmten Raum mit ausgewählten Objekten und ihrer Identität. Er ordnet und rhythmisiert den Raum durch die Form, Farbigkeit, Größe, Material und Beziehung der Objekte zueinander. Räumliche Unterschiede stehen neben qualitativen Bedeutungsunterschieden, links neben rechts, oben neben unten, Metall neben Holz, rechtwinklige Formen neben gebogenen Formen, Distanz und Nähe der Objekte zueinander und zum Betrachter, Parallelität neben Winkelabweichung. Mit Hilfe dieser sinnlich wahrnehmbaren Objekte und ihren Unterschieden schafft der Künstler einen sichtbaren Wahrnehmungsraum und gleichzeitig einen Projektionsraum für die unmittelbaren Empfindungen. Die sichtbare, geordnete Reihung der Objekte an der Wand ruft den Gegenraum der ungeordneten Komplexität des Lebens hervor. Es findet ein ständiger Übergang und Austausch zwischen Verdoppelungen und Doppeldeutigkeiten / Kontrast / Konfrontation statt: Leben - Sterben, Individuum - Gesellschaft, Verdrängung - unausweichliche Konfrontation: die unveränderten Objekte - veränderte Einstellung. Es öffnet sich ein Imaginationsraum für die inhaltlichen Assoziationen: strenge Struktur in der Anordnung - offene Assoziationsräume, Konfrontation mit Werk/Erwartungshaltung - Konfrontation mit eigenen Ängsten zur Vergänglichkeit/Neubestimmung der eigenen vergänglichen Gegenwart/Identität.

Beuys beabsichtigt, dass Menschen im Dialog dem Werk einen Sinn geben und einen inneren Fortschritt bei der ständigen Entwicklung des mentalen Bewusstseins machen. In dem Moment, in dem der Betrachter in eine bewusste Beziehung zu dem Werk 'zeige deine Wunde' tritt, ist er plastisch tätig. Die Beziehung zwischen Betrachter und Werk ist bestimmendes, das Kunstwerk konstituierendes Merkmal. Seine (An-) Teilnahme ist Teil der Plastik. Kaum ein anderes Werk von Beuys erlaubt dem Betrachter so sehr, seine eigenen Schlüsse zu ziehen. Das Werk transportiert den Appell 'zeige deine Wunde', aber es liefert keinen von Beuys definierten Schluss oder Sinn des Ganzen. Es geht nicht um Mitteilung, eher um Gleichnis. Wunde ist in ihrer Bedeutung nicht festgelegt. Nicht der einzelne Gegenstand trifft den Betrachter, nicht die ablesbare, gradlinig von der Simultanwirkung der Objektkonstellation ablösbare Bedeutung erreicht den Zuschauer. Vielmehr ist es die Durchtrennung geltender Vorstellungen und Konzepte, der Sog der verwandelten Dinge, die Assoziationsfülle, die potenzielle, psychische Intensität, die entstehenden Spannungen im Betrachter, die reale Kräfte anregen. Dadurch befindet sich

der Betrachter in einem transformatorischen Prozess. Hier können die Menschen aktiv werden, hier können sie den Lauf der Geschichte beeinflussen. „Menschen schimpfen, dass die Zeiten schlecht sind. Es ist nicht die Zeit, die schlecht ist, es sind die Leute, die die Zeit machen“(Padmasambhava. In: Sogyal Rinpoche, S. 267-269).

Das Prozesshaft-Bewegliche

Bewegung findet zwischen zwei Polen statt, dem Bewegungslosen und der chaotischen, unkontrollierbaren Bewegung. Diese Pole bezeichnet Beuys als Chaos und Form.
Anhand der Phänomene des Amorphen und des Kristallinen verdeutlicht Beuys bildnerisch das Prinzip der Gegensätze Chaos und Form. [21] Bewegung verdeutlicht Beuys in seinem künstlerischen Werk mit dem Unendlichkeitszeichen der liegenden Acht (=Lemniskate) und mit der Spirale.[22]
Bewegung scheint im Werk 'zeige Deine Wunde' zunächst keine Bedeutung zu spielen. Alles steht im Zeichen farbloser, kühler mathematischer Berechnungen. Nur einige wenige Details verweisen auf – wenn auch schon vergangenes – Leben: die roten Tücher an den Forken, die – durch Bewegungsvorgänge – geritzten Kreissegmente auf den Schiefertafeln, die handschriftliche Beschriftung der zwei Tafeln, die Mullabdeckungen und eventuell das Kreuz auf den Schepsern als Ausdruck der Entscheidungsfähigkeit.

Bewegung findet vor allem zwischen dem Werk und dem Betrachter statt:

- in der aufmerksamen Beobachtung und Beschreibung des Werkes durch den Betrachter.
- in der Erkundung von Bezügen und der Sinnkonstruktion. Die Sinnkonstruktion geschieht mit Hilfe vielschichtiger Denkbewegungen, die sich zwischen dem wahrgenommenen Objekt und den persönlichen Erfahrungen bewegen. Sie laufen zwischen analytischer Distanz und Selbstbefragung und Intuition ab. Sie bewegen sich zwischen dem sprachlich Rationalen und dem Imaginativen.
- Die Denkbewegung findet in der Provokation der vertrauten Wahrnehmung / Denkmuster zu einem bestimmten thematischen Zusammenhang statt. Betrachter

[21] Beuys charakterisiert den Formpol als kalt, verfestigt, verhärtet und auf dem rechten Winkel beruhend. Beispiele sind Kristalle, Dreiecke, seckseckige Kristalle, mineralische Substanzen, komprimierte Schwerkräfte und Kreuzformen. Er nutzt den Kristall als ein Symbol für die Ratio und den analytischen Wissenschaftsbegriff. Er ordnet ihm Qualitäten wie determiniert, geordnet und klar, aber auch lebensverneinend zu.
Für Chaos verwendet Beuys folgende Elemente: ineinander geschlungene Linienbündel als Ausdruck für amorphe Hitzeballungen der Magma und Bewegungsenergie, Geweihformen, Bogenschlingen, Verwischungen, Knäuel, Filz, Fett, Honig, Radieren, Tusche, Symbole des Vorzeitlichen / Magischen / Mutterrechtlichen / Weiblichen. Anhand von rohem Material, ungelenkter Willenskraft und verschiedener Naturphänomene zeigt er die Chaos-Qualitäten undeterminiert und ungeordnet auf.

[22] Die Spirale setzt Beuys eher als ein Zeichen "für die Evolution" ein. (Koepplin 1988, S. 28)
Mit der Lemniskate betont er vor allem zwei Merkmale:
-den Bewegungscharakter der Lemniskate. Die rhythmischen Schwingungsbewegungen der linearen Gestalt sind reines Bewegungselement. Sie laden den Betrachter zum Nachvollzug ihrer Bewegungsenergien ein und wirken belebend. Sie vermitteln zwischen den zwei Kraftfeldern Chaos und Form.
-den Moment der Konzentration im Kreuzungspunkt. Der Kreuzungspunkt schafft einen gewissen Ausgleich zwischen den beiden extremen Gestaltungspolen. Auch mathematisch ist er der Wendepunkt für die S-Linie und die Lemniskatenverschlingung, die sich innen nach außen und außen nach innen wendet. Beuys geht davon aus, dass sich das Denken in diesem Kreuzungspunkt seiner eigenen Wahlmöglichkeiten bewusst wird. Es gibt nichts, was Menschen nicht denken können, was vom Denken nicht ergriffen werden kann. Es hat eine unbegrenzte Schöpferpotenz. Es kann sich in die eine und die andere Richtung bewegen. Der Kreuzungspunkt ist Zeichen der Entscheidung: "Ich möchte das tun - ich unterlasse jenes". Damit wird der Kreuzungspunkt der Lemniskate zum Zentrum der selbstbewussten Entscheidung des Menschen. Es ist der Punkt, an dem das jeweilige Ich am deutlichsten zu Tage tritt. (Beuys 1971 b, Beuys 1979 a; Tafelzeichung "Denken" aus Aktion Dritter Weg III, 1978, Privatsammlung Düsseldorf)

und Gegenstand stehen in einem schöpferischen Austausch zwischen den Polen der gewohnten Konzepte über ein Kunstwerk und dem verwirrenden, z.T. Als empörend empfundenen Werk.

- Die Bewegung findet zwischen den unsichtbaren und den sichtbaren Kräften statt. Auf der einen Seite befindet sich die fixierte Materie, also die Materialien, Formen und Kräfte, als Realität. Auf der anderen Seite finden sich die seelisch-geistigen Vorstellungen des Menschen über sich und seine Wirklichkeit. Die sichtbaren Gegenstände im Außenraum bringen im Innenraum des Menschen Gefühle der Berührbarkeit, Verletztbarkeit und Verlassenheit zum Klingen. Das mag den Beobachter zur weiteren Betrachtung anregen, wo er sich fragt, was er eigentlich wahrgenommen hat, was seine ersten Reaktionen und Einfälle waren, welche Assoziationen zu den einzelnen Gegenständen entstehen und was ihm völlig fremd bleibt. Vielleicht geht er den eigenen Gefühlen auf den Grund und legt sie in einem Gespräch offen. „Man muss herausstellen, was man ist. Es gibt gar keinen Grund dafür, seine Fehler, Mängel oder Verletzungen zu verstecken. Dass es für die ganze Welt erst interessant und produktiv wird, wenn die Menschen sagen, Ich habe nichts zu verbergen! Die Wahrheit ist, dass ich ein fehlerhaftes, unvollkommenes Wesen bin. Indem ich das dem anderen zeige, entsteht ein kreativer Prozess. Diese Wunde, dieses Unvollkommene, dieses Fragmentarische muss man anschauen und dann weitergehen, sich ergänzen lassen vom anderen. Das gemeinsame Vorhaben bringt die Menschheit erst in Gang“ (Beuys 1979 b, S. 208).
- Bewegung geschieht auch zwischen dem Verstandesaspekt, dem in der Installation die Zeitungen, schwarzen Tafeln, Reagenzgläser entsprechen und dem intuitiven Aspekt, dem in in der Installation die Schepser, die weißen Tafeln, die rote Farbe entspricht. Der Mensch bewegt sich allerdings fast ausschließlich im Denkraum der objektiven, geometrischen, logischen Erkenntnis. Er vernachlässigt die unmittelbare Empfindung. Dadurch erleidet er einen Identitätsverlust. Das ist seine Wunde. Die Heilung der Wunde besteht für Beuys darin, das an sich Unräumliche am Raum abzubilden, einen Vorstellungsraum zu schaffen und den Betrachter in eine Bewegung zwischen diesen beiden Räumen zu bringen.
- Die von Beuys mit spezifischen Bedeutungen versehenen Materialen Fett (in den Kisten), Schiefer (Tafeln mit Kreissegment) und Eisen (Forken, Schepser) werden zur Verdeutlichung von Energieprozessen und Prozessen zwischen den Menschen eingesetzt. Duderstadt (1997, S. 115) weist darauf hin, dass die drei genannten Materialien geeignet sind, eine Synthese des plastischen und des kristallinen Prinzips zu verkörpern. Warmes Fett hat eine chaotische, lebendige Form, im erkalteten Zustand kann es zu geometrischen Körpern erstarren. Schiefertafeln aus erstarrter Tonerde dienen als Grundlage für flüchtige Kreideskizzen oder Worte, die fließende Gedanken zum Weiterdenken vorläufig festhalten. Eisen „scheint für das zu stehen, was es „ist“ – ein 'Massen'stoff, auf dem die Realität der Industriestaaten basiert.....Als einen Stoff, der da ist, der nicht abzuschaffen ist, der die Grundlage der meisten Gesellschaften bildet – der deswegen auf das verweisen kann, was tagtäglich geschieht“ (Duderstadt 1997, S. 116). Damit beinhalten die drei Materialen den Bewegungsprozess.

Das Unsichtbare

Beuys[23] geht davon aus, dass es neben der sichtbaren Welt auch eine unsichtbare Welt gibt.

[23] Auch Paul Klee (1981, S.63) spricht von einer Kunst des Betrachtens und des Sichtbarmachens unoptischer Eindrücke und Vorstellungen: „Die Art des Kunstbekenntnisses von gestern und des damit zusammenhängenden Studiums der Natur bestand in einer, man kann wohl sagen peinlich differenzierten Erforschung der Erscheinung. Ich und Du, der Künstler und sein Gegenstand, suchten Beziehung auf dem optisch-physischen Weg durch die Luftschicht, welche zwischen Ich und Du liegt. Auf diesem Weg wurden

Zu ihr gehören Kraftzusammenhänge, Formzusammenhänge, Energieabläufe und das Innere des Menschen (Beuys 1969/1970, S. 17). "Für mich wurde es zu einer Voraussetzung für das Werden einer Skulptur, dass zuerst eine innere Form im Denken und Erkennen zustande käme und diese dann ausgesprochen werden könne in der Prägung des materiellen Stoffes..." (Beuys 1985 b, S. 38). Zweite geht davon aus, dass Beuys das Unsichtbare mit dem Begriff, dem Denken, dem Geist in Verbindung bringt und das Sichtbare mit den Formen, Motiven, Materialien (Zweite in: Beuys 1991, S. 14). Bunge sagt: "Die sichtbaren Kunstwerke, die Beuys als bildender Künstler geschaffen hat, und seine unsichtbaren Kunstwerke, seine Ideen, die er als bildender Denker auf die Welt gebracht hat, sind notwendig aufeinander bezogen" (Bunge 1995, S.172).
Das Environment 'zeige Deine Wunde' besteht aus sichtbaren Gegenständen, die aber in ihrer Alltäglichkeit so unspektakulär sind, dass sie normalerweise nicht in einem Museum ausgestellt werden. Scheinbar zufällig und ohne Aufwand sind banale Gebrauchsgegenstände zusammengebracht. Es steckt nur ein geringer Aufwand in den Objekten: der Künstler hat die Materialien kaum künstlerisch bearbeitet. Es fehlen auffallende Formen, ästhetische Materialien und leuchtende Farben. Kein besonderer Sinnesreiz grenzt die Gegenstände von außerkünstlerischen Dingen ab. Farbe wurde beinahe weggelassen, sodass Schwarz, Weiß und Graustufen vorherrschen. Der graue Teppich des Ausstellungsraumes wird einbezogen. In geringem Umfang gibt es etwas Rot (Rot ist für Beuys eine Urkraft, eine Urfarbe, eine plastische Substanz); Braun und Rost sind auf den Geräten. Das Farbige wirkt eher warm, wohingegen das Schwarz-Weiß-Grau eher kalt und bedrückend wirkt. Zwischen dem wenigen Farbig-Warmen und dem vielen kalten Schwarz-Weiß herrscht eine Spannung.
Diese sichtbaren Gegenstände in ihrer Banalität und ihrer scheinbar mangelnden künstlerischen Bearbeitung erschütterten München 1979 mit einem „Kulturkampf"[24] zwischen Politikern, Galeristen, Presse, Museumsbesuchern und Kunsthistorikern. Es wurde vehement gegen den Ankauf protestiert und polemisiert, ob diese Gegenstände die Ankaufsumme von 270 000 DM rechtfertigten (Beuys 1980a, 22./23.1.1980). Ganz offensichtlich wurde eine Diskrepanz empfunden zwischen "dem scheinbar nicht vorhandenen Gestaltungswert der Arbeit und den von ihr hervorgerufenen Empfindungen einerseits sowie dem als exorbitant empfundenen Preis..." für ein unsichtbares Kunstwerk (Zweite in: Beuys 1986). Die Kritiker bemängelten, dass der finanzielle Wert des Werks in keinem Verhältnis zum Wert der sichtbaren Gegenstände stünde.
Ebenso wenig baut das Werk einen kraftvollen, überzeugenden Illusionsraum auf. Das bloße empirische Sehen dieser banalen Gegenstände führt den Betrachter nicht weiter. Die Gegenstände bleiben klar beschreibbar und rational erfassbar, ohne dass das Werk Aussagen dazu macht, wie die Konstellation der Objekte intellektuell verstanden werden könnte.

Zunächst hilflos steht der Betrachter den heterogenen Elementen gegenüber, die sich scheinbar beziehungslos in Nachbarschaft zueinander befinden.[25] Die fast technische Ausrichtung der Gegenstände und das Gefühl der Leblosigkeit und Leere ruft anfangs einen Bildschock hervor. Dieser Bildschock ist von Beuys (1974, S. 3) beabsichtigt. Der Schock entsteht, indem der Betrachter seinen Blick – durch das Werk angeregt – in seinen Innenraum wendet und seine eigene Projektion vom Tod aktiviert. Mit dem äußeren Blick

ausgezeichnete Bilder der von der Luft gefilterten Oberfläche des Gegenstandes gewonnen und damit die Kunst des optischen Sehens ausgebaut, gegenüber welcher die Kunst des Betrachtens und des Sichtbarmachens unoptischer Eindrücke und Vorstellungen vernachlässigt zurückblieb. Die Errungenschaft der Erforschung der Erscheinung braucht deswegen nicht unterschätzt zu werden, sie ist nur zu erweitern.... Der heutige Künstler ist mehr als nur verfeinerte Kamera, er ist komplizierter, reicher und räumlicher."

[24] Kulturreferent Jürgen Kolbe sprach von einem "Kulturkampf. zit. nach 1/96 art, S. 19

[25] "Hilflos stehen die Leute davor, weil sie nicht die Geduld haben, sich die Sache richtig anzusehen." (Beuys. In: Fecher 1990)

erkennt der Zuschauer Formen, sichtbare Linien, klare Sachverhalte, materielle Nützlichkeit oder Nutzlosigkeit. Mit dem Blick nach innen entdeckt er zunächst nichts, woran er sich heften kann.[26] Auch die Weckgläser, die unter den Bahren stehen und vermutlich das Destillat aus den Reagenzgläsern, die im Fett stecken, sammeln sollten, sind leer. Durch die Beschränkung der Elemente, durch das Weglassen toter Körper, Trauernder oder Ärzte öffnet der Künstler den Raum für die psychische Dimension des Todes. In diesem Vorstellungsraum des Betrachters, in seinem illusionären Gedankenraum, findet der Schock statt. Hier projiziert der Betrachter die Illusion einer sehr "wahrscheinlichen Lebenssituation" (Beuys 1976), die Situation seines eigenen Todes.
In diesem Zusammenhang sei auf Türckes (2008, S. 190, S. 195) Beitrag zum Schock verwiesen. Türcke geht davon aus, dass das, was ohne Namen bleibt und dadurch unbedeckt und offen bleibt, dem Menschen Angst macht. Mit dem Namen wird etwas, was nicht sein soll, überdeckt. Im Titel des Beuysschen Werkes wird zwar von einer Wunde gesprochen, doch bleibt die Wunde unbenannt. Was einen Namen bekommt, bekommt den Wunsch mitgeteilt, beständig zu sein, eine Substanz zu haben, nicht zu zerfallen. Ohne Namen bleibt der Schrecken, dass die Welt und der Mensch unbeständig sind und zerfallen, bestehen. 'zeige Deine Wunde' bleibt in seinem Thema Tod, Trauer, Entfremdung, Vergänglichkeit, Auflösung, Leerheit, existentielle Gefährdung und kollabierende technische Zivilisation[27] unbenannt und unsichtbar. Es bleibt zunächst bedrohlich und schrecklich. Darin besteht der Schock.

Ob die Schockwirkung aufgefangen wird, hängt nach Ansicht von Benjamin (1974, S. 503) mit einer gesteigerten Geistesgegenwart zusammen. Schon das Hinschauen und Zuhören benötigt die Kraft des Willens, gegenwärtig zu bleiben. Im hier beschriebenen Werk besteht der lebendige Prozess darin, dass sich der Betrachter die unsichtbaren, sichtbaren und fühlbaren Kräfte, die Materialien und Formen, die Bedeutung und die Verwendung der Gegenstände, ihren jetzigen Zustand vor Augen führt. Dinge, die sonst nie zusammen klingen würden, klingen hier wie eine Reihe poetischer Assoziationen und Improvisationen zusammen. Es ist, als ob der Zuschauer diese Impulse aufnimmt und mit seinem Sehen entdeckt. Er entdeckt die Dinge. Er kennt z.T. nicht einmal ihre Namen. Auch was sie mitteilen, ist nicht offensichtlich. Sie machen keine klare Aussage. Sie sind mehrdeutig und ähneln eher Gleichnissen. Mögliche Bedeutungen entstehen, aber keine eindeutigen Interpretationen. Es entsteht eine Assoziationsfülle. Was anfangs als oberflächliche Anordnung banaler, zufälliger Gegenstände erschien, wächst für den Zuschauer langsam zusammen. Was der Künstler mit plastischen Mitteln im Raum zusammengefügt hat, verdichtet sich im Betrachter zu einem sinnvollen Zusammenhang. Die dreidimensionale Skulptur des Environments entfaltet sich in der Psyche und im Denken des Betrachters. Es öffnet sich ein Assoziationsraum für sinnliche Wahrnehmung, spontane Assoziation, Reflexion, Imagination, Spekulation und rationale Diskurse. Dann können die verdrängten Bilder des eigenen Schreckens in die Wahrnehmung und in die Einbildungskraft drängen. Die Wirkung entsteht also nicht durch das Erfassen und Addieren von offensichtlichen Einzelstücken, sondern darin, dass der Betrachter durch einen aktiven Prozess aus dem Schrecken einen Sinn schöpft. In seinem Denken, das im Austausch mit der äußeren Objektwelt Bedeutungskontexte herstellt, entsteht die unsichtbare Plastik.

---

[26] Van der Grinten fragt daher, ob das Nichtsichtbare nichts ist? Das eigene Bewusstsein ist ja kein Ding, hat keine Substanz. Aus dem Diffusen bahnt es sich einen Weg. Das Vorsprachliche, Ungesehene, verdichtet sich zu inneren Bildern jenseits von Trost und Zuversicht. Der Blick bewegt sich vom präzisen Denken in Form des (Wieder-) Erkennens zur unsichtbaren Dimension. (Van der Grinten, F. J. 1980, S. 62-65)

[27] Beuys (1980a): „Zu meinem Werk „zeige deine Wunde“ könnte ich noch sagen: Man mache ein Röntgenbild unserer gegenwärtigen Gesellschaft, und mein Werk würde sich dort als Todeszone zeigen. Vielleicht teilen sich die Menschen der Zukunft einmal und gehen in zwei Richtungen: Ein Teil entscheidet sich, den Weg der Seele zu gehen, der andere den materialistischen“.

1.3.2. Sozialplastische Bildungsprozesse

Anhand der Theorie und eines konkreten Werkes wurde das zentrale Thema von Beuys deutlich, dass nicht nur das „Was wir tun“, sondern auch das „Wie und wohin wir denken wollen“ eine kreative Tätigkeit des Menschen ist und auch auf den Menschen bezogen werden sollte. Es wurden drei Ebenen der Reflexion ausgearbeitet, die den Menschen als Ausgangspunkt und zum Zielpunkt nehmen: die selbstverändernde Ebene, die gesellschaftsverändernde Ebene und die Soziale Plastik mit den Merkmalen des Sozialen, Plastischen, Beweglichen und Unsichtbaren.

In der nun folgenden Anwendungsorientierung dieses künstlerischen Ansatzes in Bezug auf Bildung spreche ich im Folgenden von der selbstverändernden Ebene als intrapersonaler Ebene, von der gesellschaftsverändernden Ebene als interpersonaler Ebene und von der Sozialen Plastik als sozialplastischer Ebene. Intrapersonal bedeutet 'innerhalb der Person' und beschreibt Aspekte, die sich auf das Einzelwesen beziehen. Interpersonal bedeutet 'zwischen den Personen' und beschreibt Aspekte, die sich aus den Verhältnissen als Gesellschaftswesen ergeben. In den Begriffen findet ein gemeinsamer Bezug auf die Person als „Lebewesen, das eine einheitliche, zielstrebige Selbsttätigkeit hervorbringt“ (Kienle1964, S. 330) statt. Die Begriffe intrapersonal und interpersonal betonen die Schöpferkraft den Menschen bezüglich seines Doppelaspekts als Einzelwesen und Gesellschaftswesen – das ist die sozialplastische Ebene.[28] Gardner spricht von dem Doppelaspekt als zwei personalen Intelligenzen.[29] Grawe & Grawe-Gerber (1999, S. 63-73) gehen von der intrapersonalen und der interpersonalen Perspektive als den Dimensionen eines psychischen Systems aus.

Wo positionieren sich diese drei Ebenen der Sozialplastischen Bildungsprozesse angesichts der Aufgaben von Schulen: Mindeststandards zu sichern, die persönliche Entwicklung des Schülers zu begleiten und soziale Lernprozesse zu gestalten?

- Die intrapersonale Ebene stärkt die selbstgestaltende Kraft und die Eigendynamik des einzelnen Menschen. Hier hat Bildung die Aufgabe, die Persönlichkeitsentwicklung und Ressourcenaufdeckung, die Selbstqualifizierung und Selbstorganisation, den Erwerb von Grundwissen und Grundfähigkeiten zu fördern. Es herrschen Achtsamkeit, differenziertes Wahrnehmen, Fehlerfreundlichkeit und Flexibilität gegenüber verschiedenen Lernwegen. Die Akzeptanz der eigenen und anderen Persönlichkeit und der Prozess der Selbstbildung ist Bestandteil jeder Zusammenarbeit. Ohne sie wären Mitgestaltung an einer gemeinsamen Lebenswelt nicht möglich.
- Die interpersonale Ebene fördert die Gestaltung der Wechselbeziehungen und die Kompetenzen im Umgang mit unterschiedlichen Disziplinen (den Fächern) und Systemen (z.B. mit den verschiedenen Klassensystemen Schüler-Schüler, Lehrer-Klasse, Lehrer-ein Schüler, alle Lehrer der Klasse-Klasse, alle Lehrer der Klasse-Klasse-Eltern etc.). Hier hat Bildung die Aufgabe, die Bereitschaft für Interaktionen zu wecken, die Fähigkeiten zur Interaktion zu schulen und die Interaktionen prozessorientiert, dialogisch und menschlich bedeutsam zu gestalten. Ohne die Fähigkeit, mit anderen in ihrem Anderssein zu kooperieren, ist keine Soziale Plastik möglich. Interdisziplinäres Vorgehen schult die Fähigkeit, sich in

[28] Fink (1979) spricht vom Doppelaspekt des Menschen, von seiner Existenz als Einzelwesen und seiner Koexistenz als Gemeinschaftswesen.

[29] Gardner (1994) spricht von einem Set von Intelligenzen, die nebeneinander bestehen, ihre spezifischen Stärken und Grenzen haben und bei jedem Menschen individuell zusammenwirken. Die zwei personalen Intelligenzen sind die intrapersonale und die interpersonale Intelligenz. Obwohl beide im Alltag eng miteinander verbunden sind, zeichnen sie sich doch durch unterschiedliche Qualitäten aus.

vollkommen andere Sichtweisen hineinzudenken und aus dieser Position die Lösungen des anderen zu verstehen.

- Die Ebene der Sozialen Plastik schult sozialplastische Prozesse, um eine neue Ebene der Realitätskonstruktion, die Wärmeplastik, zu entwerfen. Sie entsteht aus der bewussten und sinnenhaft erfahrenen Bewegung zwischen den zwei vorhergehenden Ebenen. Sie ist auf die psychosoziale Dimension ausgerichtet. Ohne Achtsamkeit, Kommunikation und Herzenswärme kann sich die psychosoziale Dimension der Zukunft nicht entwickeln. Bildung unterstützt den Prozess, die Kreativität in Hinsicht auf ein soziales Gemeinschaftswerk zu schulen. Die Schulung sozialer Kreativität bleibt eine permanente Bildungsaufgabe, da sich alle Komponenten des sozialen Gemeinschaftswerks ständig in Veränderung befinden, gleichzeitig aber interdependent sind und sich gegenseitig beeinflussen.

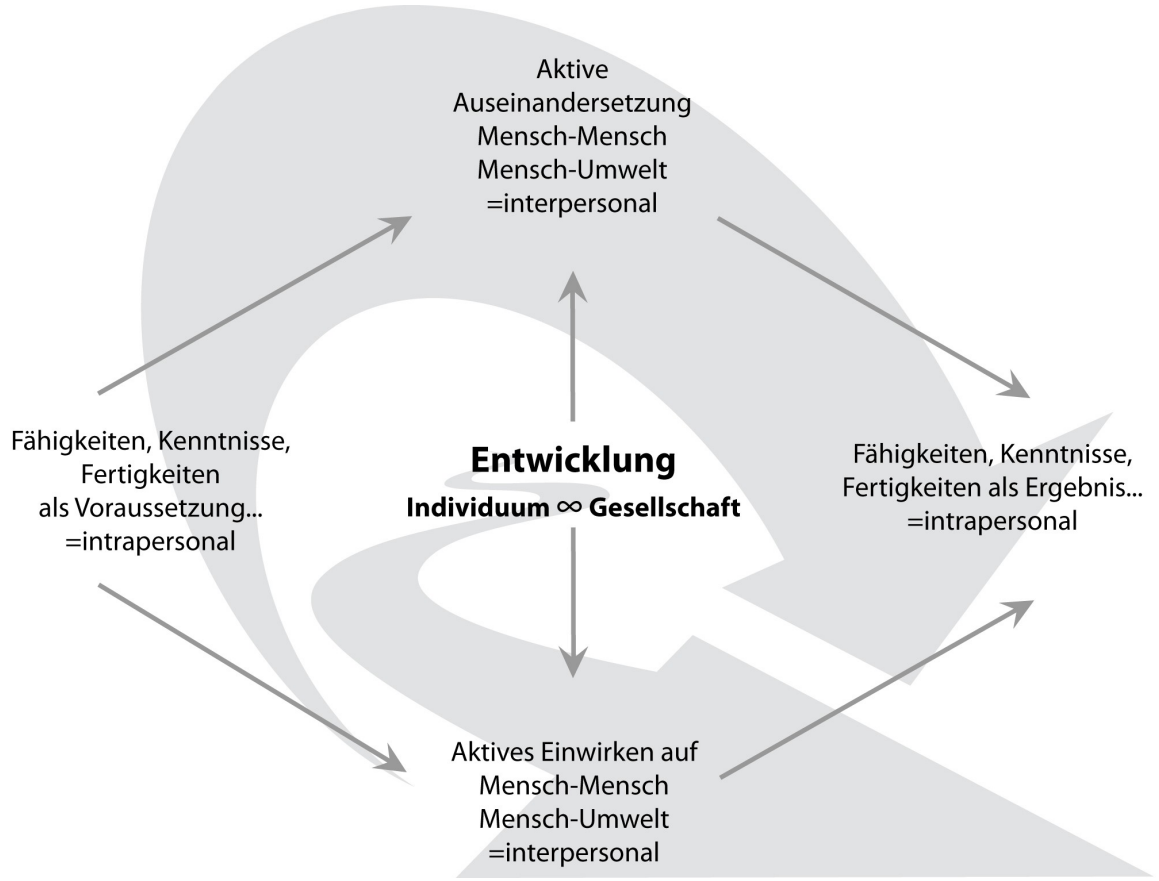


Abb. 3: Kossow 1999, S. 15, verändert durch Petra Schumacher

Das Schaubild veranschaulicht den Doppelaspekt in seiner Wechselwirkung. Die lebendige Welt ähnelt eher einer Vernetzung unterschiedlich strukturierter Funktionssysteme, zu denen und innerhalb derer Lebewesen in vielfältigem Kräfte- und Informationsaustausch in Form von Arbeit, Sitten, Politik, Kunst, Religion, Erziehung und Bildung stehen. Die Einschätzung der Selbstwirksamkeit und das Gefühl, Situationen zu verstehen und handhaben zu können, entsteht durch Vorannahmen und Erfahrung. Der individuelle, aktive Selbstbildungsprozess und der soziokulturelle Bildungsprozess verschränken sich im Leben des einzelnen Menschen zum untrennbaren Wechselwirkungsprozess. Sie bewegen sich miteinander in einem biographisch und geschichtlich offenen Verhältnis und lassen sich nicht auf einfache, lineare Kausalbeziehungen reduzieren.

Der Doppelaspekt von individueller und gesellschaftlicher Daseinsweise

Das Verständnis des Menschen in dem Doppelaspekt von individueller und gesellschaftlicher Daseinsweise findet sich auch in einem Doppelaspekt von Bildung wieder. Bildung meint stets zweierlei. Zum einen bezieht sie sich darauf, dass Menschen als leibliche, freie, sprachliche und geschichtliche Wesen existieren und ihre jeweilige Bestimmung mittels ihres eigenen Handelns und Denkens selbst hervorbringen. Gleichzeitig begleitet Bildung die Menschen darin, dass sie für das Leben und den Fortbestand eines Sozialverbandes verantwortlich sind und sich die nachwachsenden Generationen grundlegende Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen aneignen müssen. Bildung hat demnach ihren zweifachen Grund darin, dass die menschliche Natur nicht auf eine bestimmte Form des Zusammenlebens ausgerichtet und festgelegt ist – sondern individuelle Wirklichkeiten erlaubt und braucht – und dass die Formen menschlichen Zusammenlebens darauf angewiesen sind, durch Erziehung und Bildung tradiert zu werden (Benner & Brüggen 1997, S. 768-779).
Der anthropologische Doppelaspekt des Menschen zeigt sich auch in dem Rahmen, in dem Bildung stattfindet: auf der einen Seite schaffen staatliche Organisationen wie Schulen und Universitäten einen strukturellen Rahmen für inhaltliche Lernleistungen und sichern die Standards des Systems. Auf der anderen Seite findet Bildung in Form von Selbstpädagogisierung in außerschulischen Bildungseinrichtungen (Naturschutzzentren, Volkshochschulen, Workcamps, Bus für direkte Demokratie etc.) und durch individuellen, informellen und ungelenkten Erfahrungsgewinn durch Gespräche, Spiele, Internet, in Peer Groups und durch die eigenen Gedanken und Bewertungen statt.
Innerhalb der Struktur der Schule findet sich dieser Doppelaspekt wieder: Schule weist sowohl Merkmale einer Organisation als auch Merkmale einer Institution auf (Krüger 1993, S. 70). Als Organisation – im Sinne eines Unternehmens des Staates – regelt sie mit Qualifikationen und Legitimationen die Zugangsbedingungen für verschiedene Aufgaben in der Gesellschaft. Das wird in Form von Gesetzen geregelt, durch die Schulaufsicht kontrolliert, bringt bürokratische Tätigkeiten mit sich und erfordert Disziplin und Sachlichkeit. Gleichzeitig weist Schule auch Merkmale einer Institution auf. Als institutionelle Einrichtung regelt sie die Kooperation von Menschen in Form bewusst gestalteter oder ungeplant entstandener stabiler, dauerhafter Muster menschlicher Beziehungen (Gukenbiehl 2002, S. 144). Damit schafft sie den Möglichkeitsraum für Gemeinschaft, für Selbstregulierung, Kooperation und Kommunikation, für individuelle Förderung und persönliche Initiative.
Auch in den Aufgaben findet sich der anthropologische Doppelaspekt des Menschen wieder, denn Schule soll die individuellen und gesellschaftlichen Bildungsprozesse sichern. Sie hat einerseits die Aufgabe, der heranwachsenden Generation eine an den Werten des Grundgesetzes orientierte Erziehung zu vermitteln und die Schüler zur Mitwirkung in der demokratischen Gesellschaft zu qualifizieren. Gleichzeitig soll sie Menschen auf Gestaltung des eigenen Lebens in sozialer Verantwortung vorbereiten. Die Programmpunkte der nationalen Strategien zur sozialen Dimension des Bologna-Prozesses berücksichtigen den Doppelaspekt des Menschen. Sie setzen ausdrücklich die Schwerpunkte auf lebenslanges, selbstgesteuertes Lernen und die soziale Dimension. Damit berücksichtigen sie die zwei Grundbedürfnisse – Nähe und Selbstentwicklung –, die sich aus dem Doppelwesen ergeben (siehe Abb. 4).

Eine Bildung, die intrapersonale, interpersonale und sozialplastische Aspekte berücksichtigt, ermöglicht Prozesse von Autonomie, Begegnung und lebendigem Gestalten. Innerhalb des Rahmens von Inhaltsbezug (z.B. Fachlichkeit und Didaktik), Beziehung (z.B. Interdependenz und Interdisziplinarität) und Gestaltung (Vision Wärmeplastik) entwickeln die Teilnehmenden selbstverändernde-intrapersonale Kräfte und gesellschaftsverändernde-interpersonale Kräfte und können als Einzelwesen und als

Bildung	Einzelwesen	Gesellschaftswesen
Rahmen	Persönliche Wirklichkeit	Gesellschaftliche Funktionszusammenhänge
Bildung	Bildung legt den Menschen nicht auf ein bestimmtes gesellschaftliches Zusammenleben fest. Selbstpädagogisierung	Bildung tradiert Formen menschlichen Zusammenlebens und sichert den Fortbestand eines Sozialverbandes. Öffentliche Bildung
Struktur des Bildungsprozesses	Institution, die das Individuum fördert und ihm Möglichkeiten zur Selbstregulation und Kooperation bietet	Organisation, die für verschiedene gesellschaftliche Aufgaben qualifiziert und durch Prüfungen legitimiert.
Aufgaben der öffentlichen Bildung	Vorbereiten und Sichern des individuellen Bildungsprozesses und des eigenen Lebens in sozialer Verantwortung	Sichern der gesellschaftlichen Standards und der Mitwirkung am Gesellschaftsleben
Verankerung im Bolognaprozess	Selbstentwicklung durch lebenslanges, selbstgesteuertes Lernen	Soziale Dimension
Inhalt	Selbstbildung	Soziokulturelle Bildung
Verlauf	Vom Selbst abhängig (selfdependent)	Von Gegenseitigkeit abhängig (interdependent)
Grundbedürfnisse	Selbstentwicklung Intrapersonal: Entwicklung von Kenntnissen und Fähigkeiten	Nähe Interpersonal: aktive, kooperative und kritische Auseinandersetzung mit der Umwelt
Konsequenzen	Individuelles Lernen (Heterogenität) Schulautonomie[30]	Soziales Lernen Funktionaler Rahmen, pädagogische Absprachen
Bildungserfolg	Schüler haben sich mit ihren unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, Lernwegen und Lernergebnissen qualitativ weiterentwickelt und können in schöpferisch kreative Beziehungen zu ihrem Umfeld eintreten.	Schüler haben ein hohes Kompetenzniveau und erreichen gute Bewertungen bei Leistungsstandards

Abb. 4: Anthropologischer Doppelaspekt in der Bildung

Gesellschaftswesen wachsen. Hentig bezeichnet diesen Prozess als ein "Sich-Bilden" (Hentig 1996, S. 182). Der Prozess bezieht sich sowohl auf die Lehrenden als auch die Lernenden.[31]

[30] Gestützt auf die empirischen Befunde von internationalen Schülerleistungstests wie TIMSS und PISA wird die konsequente Stärkung der Autonomie und Verantwortlichkeit von Schulen und neue Steuerungsmodelle befürwortet. Dort, wo die an einer Schule beteiligten Menschen eine höhere Autonomie in Personal- und Prozessentscheidungen, bei der Definition von Lehrinhalten, bei der Ressourcenausstattung der Schule und bei Lehrergehältern haben, sind Schülerleistungen auch bei heterogener Klassenzusammensetzung besser. Das trifft sowohl auf Schulen zu, die stärker öffentlich finanziert werden, als auch auf Schulen, die in nicht staatlicher Trägerschaft geleitet werden (Vbw 2007)

[31] Ein chinesisches Sprichwort sagt, 'lehren heißt lernen'. Auch in der deutschen Sprache gehen die Wörter 'lehren', 'lernen' und 'leisten' auf eine gemeinsame germanische Wurzel zurück: laisti. Es bedeutet Fußspur (Duden 1963, S. 482). Die Rollen Lehrender und Lernender entfalten sich darin, dass man gemeinsam einer interessanten Fährte nachspürt / einer Spur nachgeht. Im Gegensatz dazu bedeutet 'unterrichten', mittelhochdeutsch 'underrihten', 'einrichten, anweisen, zurechtweisen'. Der preußische König Friedrich der Große prägte diesen Begriff zunächst für seine Soldaten: sie hatten sich 'unten' nach ihm zu richten. (Hartkemeyer & Hartkemeyer 2005, S. 138, S. 165)

Die (Selbst-) Bildung der Schüler und der Lehrenden, der Komplex der Wechselbeziehungen (Interdependenz-Korrespondenz-Intersubjektivität) und die Gestaltung der gemeinsamen Welt, von der Maturana und Varela sagen: „[...]dass wir als menschliche Wesen nur die Welt haben, die wir mit anderen hervorbringen – ob wir die anderen mögen oder nicht“ (Maturana & Varela 1987, S. 256) – ist ausschlaggebend für die Entwicklung eines Typs des sozialen Lebens, der Wärmeplastik. Hier wird es keine quantitativ überprüfbare und keine dauerhafte Lösung geben. Vielmehr ist es eine permanente Bildungsaufgabe, die als permanenter Dialog zwischen den beteiligten Menschen und Organisationen stattfindet. Buschkühle (1997, S. 417) sagt: „Die Fähigkeit, sich selbst und die Welt ständig neu zu erfinden, ist das Prinzip des „Jeder Mensch ist ein Künstler“; sie ist eine ebenso unhintergehbare wie – vollständig – uneinlösbare und deshalb permanente Bildungsaufgabe.“ Daraus ergibt sich die Notwendigkeit von drei Schwerpunkten: die intrapersonale Förderung, die interpersonale Förderung und die Förderung von Bewusstsein für eine weitere Realitätsebene, die Wärmeplastik.

1.3.2.1. Intrapersonale Förderung in der Schule

Intrapersonale Förderung geht davon aus, dass jeder Mensch das Potenzial zur Selbstgestaltung und das Recht darauf hat.[32] Zur Daseinsweise als Einzelwesen gehören individuelle Lehr- und Lernprozesse an Körper, Sprache und Geist und die Schaffung einer persönlichen Wirklichkeit. Dabei beziehen sich Lehrende wie Lernende auf die eigene, oft unbewusste und unbekannte Lernbiographie. Die dazugehörigen Erfahrungen und Erlebnisse werden täglich unterschiedlich genutzt oder verleugnet und bestimmen als heimliches Curriculum die Lehr- und Lernprozesse mit. Menschen mit hoher intrapersonaler Intelligenz entwickeln verstärkt die Fähigkeiten, sich in ihrer Lernbiographie selbst zu verstehen und die eigenen Gefühle und Antriebskräfte wahrzunehmen. Sie nehmen Einfluss auf ihr eigenes Curriculum. Sie entfalten ihre individuellen Kräfte mit Initiative, Berührbarkeit und Furchtlosigkeit. Sie werden Selbstgestalter, indem sie sich kontinuierlich in Selbstreflexion und Selbsterkenntnis üben. Sie sind bereit zur Selbstveränderung. Sie können sich in ihren Stärken und Schwächen einschätzen und trainieren ihre Potenziale im Körperlichen, Seelischen und Gedanklichen. Sie setzen sich persönliche Ziele und machen einen Plan, sie zu verwirklichen. Oder sie sind sich bewusst, dass sie sich keinen Plan machen. Es entsteht ein grundlegendes Gefühl des Wohlseins und Mitgefühls mit sich selber. Kein anderer kann diese Aufgabe der Selbstfürsorge und der großherzigen Liebe übernehmen. Es bedarf der Liebe zu sich selbst, die nicht an Bedingungen geknüpft ist, um in einen kreativen Dialog mit der eigenen und der anderen Individualität einzutreten. Die Liebe zu sich selbst ermöglicht auch anderen, diesen Menschen zu schätzen und zu lieben.

Intrapersonale Förderung in der Schule hat die Aufgabe, diese Prozesse der Persönlichkeitsentwicklung bewusst zu machen und zu fördern. Der Unternehmer Hahn (2007, S. 32f) betont: „In jedem Menschen ist das Potenzial, etwas zu schaffen, und Kunst ist es unter anderem dadurch, dass er es mit Bewusstsein tut..... “ Das Künstlerische des Menschen liegt darin, ein Bewusstsein von etwas zu bekommen und aus dieser Einsicht zu handeln. Sich selbst zu gestalten, sich selber in Besitz zu nehmen, ist ein Merkmal der intrapersonalen Intelligenz. Alles, was die Einzelne in ihr Wissen, ihr Bewusstsein und ihre

[32] Viele Staaten haben anerkannt, dass jeder einzelne Mensch ein Recht auf Selbstentfaltung hat, d.h. ein Anspruch auf Arbeit, auf freie Berufswahl, auf angemessene und befriedigende Arbeitsbedingungen und auf eine Lebenshaltung, die seine und seiner Familie Gesundheit gewährleistet (UNO, Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, Art. 1, 23 und 23 vom 10.12.1948). Der Gedanke des freien, selbstbestimmten Menschen steht nach Aufassung von Beuys im Zentrum des Christentums, wird dort aber nicht verwirklicht (Zumdick 2001, S. 120).

Bildung investiert, macht sie zu einer Künstlerin. Die eigene Person und Biographie wird zum Gegenstand der Gestaltung. In der Übernahme von Verantwortung für die eigenen Handlungen liegt die menschliche Freiheit (Paas 1995, S. 96ff).

Etwas in das Bewusstsein zu bringen, erfordert Eifer, Geduld, Inspiration und kompetente Begleitung. „Zu lehren ist leicht, zu hören ist leicht, schwer ist aber, dessen bewusst zu werden, was man in sich selbst hat, es zu finden und wirklich in Besitz zu nehmen." (Tenzaa Chuya. In: Eberspächer 1998, S.10) Die schulische Wirklichkeit vernachlässigt häufig ihre intrapersonale Bildungsaufgabe. Bei mehr oder weniger allen Beteiligten, den Lehrkräften, Eltern und Schülern, bei Administration und Politik fehlt die Akzeptanz, dass individuelle Lernwege unterschiedlich sind. Es mangelt an der Fähigkeit, den individuellen Kompetenzprofilen bezüglich Startpunkt, Tempo, Lernkurven und Ergebnis angemessen zu lehren. Trotz der Heterogenität der Lernenden findet überwiegend homogenes Lehren statt. Die Ergebnisse der Studie zur Bildungsgerechtigkeit (Vbw 2007) belegen, dass es in allen untersuchten Bereichen gleichen Unterricht für alle gibt, unabhängig von den individuellen Kompetenzprofilen der Schüler. Gleichzeitig ist bei nur 58% der Schüler der neunten bzw. zehnten Klassenstufe ein Kompetenzgewinn innerhalb eines Schuljahres zu verzeichnen, 33% der Schulkinder erfahren keinen Kompetenzgewinn, bei 8% wird sogar eine Rückentwicklung festgestellt. Bei 11% aller Klassen zeigt der Unterricht keine bis negative Effekte.
Videoanalysen von 50 Physikschulklassen (Vbw 2007) mit 15-jährigen Schülern zeigen heterogene kognitive und motivational-affektive Lernvoraussetzungen[33] und eine auffällig große Leistungsstreuung in allen Kompetenzbereichen.[34] Trotz der Unterschiede verläuft der Unterricht in Physik und anderen Fächern und zum Teil auch in den Schulstufen standardisiert und gleichartig. Es fehlt an geeigneten pädagogischen Maßnahmen beziehungsweise Strukturen, um möglichst viele Schüler anzusprechen, herauszufordern und zu fördern. Weder bietet der Unterricht eine verstärkte Struktur und positive Unterstützung für Schüler mit weniger Kompetenzen an, noch bietet er vermehrte Freiräume, individualisierte Lernwege und Aufforderungen zu tieferen Denkprozessen für Schüler mit höheren Kompetenzen. Er richtet sich nicht auf die individuellen Lernvoraussetzungen und Lernwege der Schüler aus, sondern wählt den gleichen didaktischen Zugang für alle Schüler. Dieser Zugang besteht überwiegend in organisatorischen Fragen, Reproduktions- und Kurzantwortfragen. Fragen, die eine Verknüpfung verschiedener Inhalte verlangen, sind selten. Rückmeldungen der Lehrenden an die Lernenden im Klassengespräch bestehen größtenteils aus kurzen „ja - nein" Äußerungen der Lehrpersonen. Sachlich-konstruktive oder positiv-unterstützende Rückmeldungen kommen in nur 12 % der Rückmeldesituationen vor. Schüleräußerungen gaben lediglich Stichworte für den weiteren Gesprächsverlauf. Naturwissenschaftliche Inhalte wurden so gut wie nie laut denkend modelliert, Experimente waren rezeptartig, die Begleitung des Lernens bei Experimenten bestand in der direkten Anleitung.

[33] Die Schüler unterschieden sich in ihren Lernvoraussetzungen zu Beginn eines Schuljahres deutlich in den untersuchten vier Aspekten: kognitive Grundfähigkeiten der Schüler, themenspezifisches Vorwissen in Physik zu Beginn des Schuljahres, Interesse an physikbezogenen Themen und Selbstkonzept in Physik.

[34] Die Autoren weisen fünf Kompetenzprofile der Schüler nach, die auch geschlechterspezifische Häufungen aufweisen. Eine erste Gruppe (24%) verfügt über hohe kognitive Grundfähigkeiten, ein hohes Vorwissen in Physik, Interesse an physikspezifischen Themenstellungen und positive Selbsteinschätzung in Physik (73% Jungen zu 27% Mädchen). Eine zweite Gruppe (12%) zeigt hohe kognitive Voraussetzungen, Physikwissen, ein mittleres Selbstkonzept und ein niedriges Interesse an Physik (62% Mädchen zu 38% Jungen). Die dritte Gruppe (29%) verfügt über hohe kognitive Kompetenzen, hat ein niedriges Selbstkonzept und nur ein mittel ausgeprägtes Interesse (55% Mädchen, 45% Jungen). Die vierte Gruppe zeigt ein hohes Selbstkonzept, hohes Interesse, niedrigere kognitive Grundfähigkeiten und mittleres Wissen in Physik. (64% Jungen, 36% Mädchen). Die fünfte Gruppe (19%) verfügt über relativ niedrige kognitive Grundfähigkeiten, niedriges Wissen in Physik, interessieren sich nicht für diese Themenstellungen und haben ein niedriges Selbstkonzept. (64 % Mädchen zu 36 % Jungen).

Sowohl die Schüler mit starken als auch mit schwachen Lernvoraussetzungen werden im Unterricht zu wenig gefordert und gefördert. Lernschwächen nehmen zu, Lernstärken finden wenig Berücksichtigung. Dabei könnten die unterschiedlichen Profile auch für die Untersuchung der Zusammensetzung von Schulklassen genutzt werden und es Lehrpersonen ermöglichen, in unterschiedlichen Konstellationen entsprechend unterschiedlich zu unterrichten. Die verbreitete Gleichförmigkeit des Unterrichts bei starker Heterogenität in den Lernvoraussetzungen führt systematisch zu Ungleichheit in der weiteren Lernentwicklung. Werden Schüler nicht individuell gefördert, bleiben die individuellen Unterschiede bestehen oder vergrößern sich. Schüler mit starken Lernvoraussetzungen erweitern ihre Kompetenzen immer weiter, lernen schneller und sind von der Qualität des Unterrichts unabhängiger. Lernende mit schwächeren Kompetenzprofilen steigern ihre Leistung erst, wenn der Unterricht ausreichend individualisiert wird, wenn die Lehrenden inhaltliche Strukturen verdeutlichen und individualisierte Rückmeldungen geben und wenn Aufgaben gemeistert werden (Stigler, 1999).
Neben Unterschieden im kognitiven Leistungsniveau beeinflussen in Deutschland auch Geschlecht, soziale Herkunft und Migrationshintergrund die Bildungskarriere des Einzelnen entscheidend (Vbw 2007). [35]

Da öffentliche Bildung in unserer Kultur die Legitimation für den Zugang zu wirtschaftlichem Erfolg und Teilhabe an der Gesellschaft ist, ist ein Kennzeichen eines erfolgreichen Bildungssystems, wenn Schüler ein hohes Kompetenzniveau und gute Qualifikationen haben. Um dies zu ermöglichen, steht individualisiertes Unterrichten im Vordergrund. Das bedeutet:

- Fähigkeiten einzelner Schüler besser zu diagnostizieren
- Unterrichtsangebote zu individualisieren (Hüther & Bonney 2002)[36]
- Schüler einzeln zu betreuen und ihre Ressourcen zu stärken
- Auf Primärerfahrungen und aktive Aneignung zu setzen
- Spezifische Leistungsprogramme für verschiedene Fächer anzustoßen
- Soziale, nationale Herkunft, Bildungshintergrund, Lebensalter, Vorwissen einzubeziehen
- Schwache und hochbegabte Schüler dauerhaft zu fördern
- Den Unterricht den heterogenen Lernergebnissen und Kompetenzstufen der Schüler mit Hilfe verschiedener Methoden und Kommunikationsformen anzupassen.[37]

---

[35] Zu diesem Ergebnis tragen verschiedene Faktoren bei. Beispielsweise gibt es in deutschen Schulen eine große Leistungsstreuung zwischen den verschiedenen Schulsystemen, zwischen den einzelnen Bundesländern, zwischen den Schulen eines Bundeslandes, zwischen den Schularten und sogar innerhalb einer Schulart. Auch wirkt sich die Halbtagsschule mit dem geringeren Gesamtunterrichtsvolumen sowie die geringere Tagesabdeckung für Lernergruppen, die aus anregungsarmen Haushalten kommen und zusätzliche Lernangebote auch aus finanziellen Gründen nicht erhalten, nachteilig aus.

[36] Hüther entwickelt einige Vorschläge, wie Individualität und Kreativität im Schulunterricht beachtet werden könnte. Impulsive, stimulationsabhängige und -fordernde Kinder sollen an Disziplin heran geführt werden, indem sie den Nutzen von Disziplin und Selbstbeherrschung erfahren. Sie benötigen bezüglich ihrer Unlustspannungen feinfühlige Fürsorge und eine besonders strukturierte, nonverbale Führung. Schöpferisch begabte Kinder verlangen das Angebot von kreativen, künstlerischen Erfahrungsmöglichkeiten. Empfindsame, scheue, ängstliche Kinder sind auf die verständnisvollen Reaktionen von ebenfalls sensiblen Erwachsenen angewiesen, die ihnen Sicherheit bieten können. Empfindsame und gut begabte Kinder sind besonders gefährdet, sich mehr zuzumuten, als sie verdauen können. Eltern sollten den Erfahrungsraum des Kindes in Bezug auf Medien, Informationen, Lernen begrenzen und praktisch und seelisch für ihre Kinder verfügbar sein Kinder mit hohen Bedürfnissen zeigen einen wachen Blick und verlangen ein besonderes Maß an Aufmerksamkeit und Fürsorge.

[37] Schulen, die den deutschen Schulpreis erhalten haben, erfüllen etliche dieser Kriterien. Obwohl sich viele der ausgezeichneten Schulen in sozialen Brennpunkten befinden und sich durch hohe Heterogenität auszeichnen, zeigen die Schüler in Kernfächern und in Kunst, Sport und Projekten Bestleistungen.

- Als Lehrende verlässlich, strukturiert, innovativ und sozial warm zu sein.
- Die gezielte Förderung der Potenziale von Schülern besteht nicht in der bloßen Förderung von Individualität, sondern fokussiert sich auf anschlussfähige Basiskompetenzen, auf nachhaltige Verfügbarkeit und flexible Anwendbarkeit in unterschiedlichen Kontexten.

Viele Gründe sprechen für intrapersonale Förderung:

- Aus anthropologischer Sicht entspricht es dem Menschen, sein Leben zu gestalten. Jeder Mensch ist per se ein Künstler. Dort, wo der Mensch seinem Leben einen Sinn gibt, ist er gestalterisch tätig. [38]
- Aus psychologischer Sicht besteht ein Zusammenhang zwischen der Möglichkeit, Einfluss auf das eigene Leben zu nehmen und dem persönlichen Glücks- und Zufriedenheitsgefühl. Sobald die Grundbedürfnisse befriedigt sind, steigt das individuelle Zufriedenheitsempfinden mit einer gewissen Freiheit zur Selbstgestaltung von Beruf und Leben (Diener et al. 2002; Diener 2005, S. 37-44). Glück ist kein stabiler Wert, sondern hängt nach Untersuchungen Veenhovens (1996) davon ab, wie sehr man das Leben, das man lebt, mag.
- Aus medizinischer Sicht steigt weltweit die Zahl depressiver Erkrankungen und tritt auch zunehmend bei Kindern und Jugendlichen auf. Untersuchungen des Max-Planck-Instituts zu Folge leidet jeder 5. Deutsche, 5% aller Jugendlichen und 2-3% aller Kinder an einer depressiven Störung. 9% der 12 bis 14-jährigen Kinder haben Depressionen (WHO-World Health Report 2004). Die Ursachen dafür liegen nach Pfuhl (2008, S. 10-20) einerseits in einem verbesserten Erkennungs- und Diagnoseverfahren, andererseits in einem realen Anstieg depressiver Erkrankungen infolge der vielfachen Veränderung der modernen Lebens- und Arbeitswelt (Globalisierung, Erwerbslosigkeit, Veränderungen der Arbeitswelt). Remen (2001) weist darauf hin, dass Menschen möglicherweise nicht über die Kraft verfügen, bei dem großen Druck der modernen Welt weiterzumachen, wenn sie nicht die Dinge tun, die für sie persönlich Bedeutung haben. Wenn sie ihrem Tun und ihrem Leben einen Sinn geben können, erleben sie weniger Stress, ungeachtet der Größe der entgegenstehenden Schwierigkeiten.
- Aus neurologischer Sicht verankert jede Wiederholung das Wiederholte tiefer. Die Wiederholung dessen, was den tatsächlichen Bedürfnissen der eigenen Person entspricht, stärkt Selbstgestaltung, Selbstverantwortung und Liebe (Gruen 2002).
- Aus volkswirtschaftlicher Sicht wirken sich Selbstgestaltung, kreative Potenziale und Leistungsbereitschaft positiv auf die Wirtschaft aus. Denn nicht nur Depressionen verursachen durch Arbeitsunfähigkeit und verminderte Produktivität Kosten in Höhe von 31 Milliarden Dollar/Jahr (JAMA 2003) sondern auch das Phänomen der inneren Kündigung. Derzeit verspüren rund 87% der deutschen Arbeitnehmer keine emotionale Bindung und keine echte Verpflichtung gegenüber ihrer Arbeit. Für den einzelnen Betroffenen ist das ein krankmachender Zustand.

Schüler und Lehrer sind engagiert und gehen harmonisch miteinander um. Konflikte werden ohne Gewalt gelöst. Die Schüler lernen selbstverantwortlich und paxisorientiert. Die Lehrer werden kontinuierlich professionalisiert, um die Unterrichtsqualität zu verbessern und konstruktiv mit der unterschiedlichen Herkunft und Bildung, mit Stärken und Schwächen ihrer Schüler umzugehen. In einigen Schulen schließen sich dazu Jahrgangsteams von 6-8 Lehrern zusammen und betreuen eine Klasse 6 Jahre lang. Auch die Schulleiter professionalisieren sich, tragen zur Verbesserung der Lehrpläne und zur Überprüfung der gemeinsamen Erfolge bei. Das Lernklima zeichnet sich durch Engagement und Gemeinsinn statt durch Stofffülle, Prüfungen und Aussieben aus. (Stern 10/2007, S. 155)

[38] Wo das nicht geschieht, kommt es häufig zu Somatisierungsstörungen, d.h. zur „wiederholten Darbietung körperlicher Symptome in Verbindung mit hartnäckigen Forderungen nach medizinischen Untersuchungen, und dies trotz wiederholter negativer Ergebnisse und Versicherung der Ärzte, dass diese Krankheitszeichen „nicht körperlich begründbar sind“. (ICD-10 der WHO, vgl. http://www.psychosoziale-gesundheit.net/psychiatrie/somatisierung.html, Stand: 18.4.2010)

Für die Gesamtwirtschaft entsteht laut Gallup-Studie (2006) ein Schaden von rund 250 Milliarden Euro im Jahr.

Intrapersonale Förderung ist das Ziel ressourcenorientierter pädagogischer Diagnostik, wie sie in Kapitel 2 entwickelt wird. Ihre Schwerpunkte sind erstens Selbstbefähigung und erfolgreicher Umgang mit Belastungen und zweitens der Erwerb von Grundwissen und Grundfähigkeiten.

1.3.2.2. Interpersonale Förderung in der Schule

Die Organisation Schule bildet den strukturellen Rahmen für die Interaktionen, in denen grundlegende Kenntnisse an die nachwachsende Generation weitergegeben werden. Die nachwachsende Generation muss sich die Fähigkeiten, die das Leben und den Fortbestand als Sozialverband sichern, stets von neuem aneignen. Benner und Brüggen (1997) fragen allerdings, ob das geltende pädagogische Generationsverhältnis aufgrund der technischen Entwicklung im Medienbereich sowie des sozialen und ökonomischen Wandels verschwinden wird. Die Interaktion zwischen den Generationen hat eine spezifische Dynamik und hängt von dem komplexen Zusammenspiel von Wahrnehmungs- und Kommunikationsprozessen zwischen den anwesenden Personen ab. Vanderstraeten (2004, S.63f) weist darauf hin, dass öffentliche Bildung in einem schwierigen Interaktionsrahmen stattfindet, da sich viele Faktoren dem Lehrenden entziehen. So werden die Grundlagen der Interaktion außerhalb der Schule, z.B. in der Familie, im Kindergarten und in der Umgebung gelegt. Die asymmetrische Sozialstruktur (ein Lehrer und zahlreiche Schüler eines Alters), ein hierarchisches Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern, der Zeitplan, der zu lernende Stoff und die Räumlichkeiten werden strukturell vorgegeben. Die organisatorischen Strukturen schränken die individuelle Interaktionsgestaltung ein, ermöglichen aber gleichzeitig spezifische und oft komplexe Interaktionen, die bei unorganisierter Interaktion, z.B. einem Fest, eher unmöglich wären. Die Interaktion in der Schule wird gesellschaftlich anerkannt. Schüler kennen genau die Kriterien für einen regelgerechten Unterricht, die geforderte Aufmerksamkeit, disziplinierte Teilnahme, Merkmale einer anerkannten Lehrerautorität. Die Organisation Schule verpflichtet Schüler und Lehrer zur Anwesenheit und regelt damit die Interaktion (in diesem Fall den Unterricht). Sie sichert zunächst die – wenn auch unengagierte, unmotivierte – Anwesenheit. Aufgrund der Tatsache, dass Schüler in die Schule gehen müssen, ist die Motivation (z.B. durch mehr Wissen Erfolg, Glück etc. zu erlangen) und die Bereitschaft zu kooperativen Verhaltensmustern eher gering. Andererseits ist Unterricht auf ein Mindestmaß an freiwilliger Kooperation und Interesse seitens der Schüler und Lehrer angewiesen. Das kann aber nicht durch die Organisation erzwungen oder kontrolliert werden. Daher wird von Lehrern erwartet, dass sie die Schüler motivieren, innerhalb des Gruppensettings engagiert zu arbeiten. Die Aktivitäten der Schüler produzieren dann nach allgemeiner Auffassung Lernen (Vanderstraeten 2004).

Obwohl Schulplaner die öffentliche Erziehung ausbauen und den Lehrerberuf professionalisieren (wollen), bleibt eine erfolgreiche Interaktion zwischen Lehrern und Schülern und die Weitergabe wichtiger gesellschaftlicher Fähigkeiten eher unwahrscheinlich und schwer voraussagbar. Auf der anderen Seite wachsen die Anforderungen an zukünftige Bildungsprozesse gerade im Bereich der Interaktion. Die Megatrends des 21.Jahrhunderts (Kreibich 2009) [39] und die Kernprobleme des Globalen

[39] Kreibich (2009) führt die zehn wichtigsten Megatrends auf:
- Wissenschaftliche und technologische Innovationen
- Belastungen von Umwelt und Biosphäre/Raubbau an den Naturressourcen

Wandels (Schellnhuber & Kreibich 2000, S. 145ff)[40] verlangen Menschen, die nicht allein durch ihren individuellen Einsatz und ihre Sachkompetenz, sondern auch durch ihre erfolgreichen Interaktionsprozesse Leitperspektiven für eine nachhaltige Entwicklung (Kreibich 2009) [41] schaffen. An die Stelle von strengen Strukturen, Kontrolle, Geboten und Regeln tritt ein Bündel von intra- und interpersonalen Fähigkeiten. Psychosoziale Kompetenz, Kooperation und soziale Kreativität sind die notwendigen Qualitäten für soziale und (bio-) technische Innovationen (Kreibich 1986; Nefiodow 1997, S. 219f).

Schwerpunkte interpersonaler Förderung

Interpersonale Förderung hat folgende Schwerpunkte:

- Erkennen der eigenen Rollenvielfalt und verschiedenen Persönlichkeiten, die man in verschiedenen Situationen und Begegnungen lebt.
  „Aber hierin liegt doch das Übel! In den Worten! Wir tragen alle eine Welt von Dingen in uns; jeder seine eigene Welt! Doch wie sollen wir einander verstehen, Herr Direktor, wenn ich in die Worte, die ich spreche, den Sinn und die Bedeutung der Dinge lege, die in mir sind, während jeder, der sie hört, sie unweigerlich mit dem Sinn und der Bedeutung auffasst, die sie in seiner inneren Welt haben. Wir glauben einander zu verstehen, doch wir verstehen uns nie! [...] Sehen Sie, meiner Überzeugung nach hält sich jeder von uns für 'einen'! Aber das ist nicht richtig: er ist 'viele', Herr Direktor, 'viele', all den Seinsmöglichkeiten entsprechend, die in uns sind: 'einer' für diesen und 'einer' für jenen – immer anders!" (Pirandello 1997)
- Aufdecken unbewusster Persönlichkeitsannahmen und unreflektierter Ursachenzuschreibung.
  Über Reflexion, Untersuchung, Systemik, Psychodrama etc. beschäftigt man sich damit, dass es viele verschiedene Kriterien für die Auffassung von 'richtig' oder 'falsch' gibt. Man erkennt, dass die Einteilung in gute oder verhaltensauffällige

- Bevölkerungsentwicklung und demografischer Wandel
- Wandel der Industriegesellschaft zur Dienstleistungs- und Wissenschaftsgesellschaft
- Globalisierung von Wirtschaft, Beschäftigung, Finanzsystem und Mobilität
- technologische, ökonomische, soziale Disparitäten zwischen Erster und Dritter Welt, Extremismus und Terrorismus
- Individualisierung der Lebens- und Arbeitswelt
- Erhöhung der Mobilität bzw. der Personen- und Güterströme weltweit
- Verringerung der Lebensqualität (nach UN- und Weltbank-Indizes)
- Spaltung der Gesellschaften durch ungleiche Bildung, Qualifikation und Massenarbeitslosigkeit.

[40] Die Kernprobleme des Globalen Wandels sind (Schellnhuber & Kreibich 2000, S. 145ff):
- Klimawandel und Klimafolgen
- Verlust biologischer Vielfalt
- Süßwasserverknappung und –verseuchung
- Verschmutzung der Weltmeere und der Anthroposphäre
- Bodendegradation und Wüstenbildung
- Gesundheitsgefahren durch globale Seuchen und Zivilisationskrankheiten
- Gefährdung der Ernährungssicherheit
- Wachsende globale Entwicklungsdisparitäten
- Zunahme der grenzüberschreitenden Armuts-Migration
- Abnahme der Lebensqualität (auch in den Industrieländern)
- Analphabetismus und Unterqualifizierung
- Ungleichheit der Geschlechter
- Ausbreitung nicht-nachhaltiger Lebensstile.

[41] Kreibich (2009) geht von folgenden Leitperspektiven aus:
- Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen und Schonung der Naturressourcen
- Verbesserung der Lebensqualität und Sicherung von wirtschaftlicher Entwicklung und Beschäftigung
- Sicherung von sozialer Gerechtigkeit und Chancengleichheit
- Wahrung/Förderung der kulturellen Eigenentwicklung und Vielfalt von Gruppen /Lebensgemeinschaften
- Förderung menschendienlicher Technologien; Verhinderung superriskanter Techniken und irreversibler Umfeldzerstörungen.

Schüler / Lehrer, in 'die' Jungen oder 'die' Mädchen etc. in Abhängigkeit von der Situation, vom Interaktionspartner und den eigenen Bildern und Grenzen erfolgt.

- Aktive Auseinandersetzung mit differierenden (Wert-) Vorstellungen, die oftmals ein Grund für Missverständnisse und Konflikte sind.
  Menschen lernen, aus ihrer Selbstbezogenheit herauszutreten und mit den Augen des anderen zu sehen. Sie können aktiv danach suchen, die Initiative des anderen auf der alltäglichen zwischenmenschlichen und der gesellschaftlichen Ebene zu verstehen. Was tut die andere? Warum tut sie das? Was tut man selber und warum? Wie kann man auf eigene Stärken bauen und eigene Schwächen in der Zusammenarbeit minimieren?
- Erwecken des Gefühls des Verbundenseins mit allen Lebewesen.
  Das Gefühl der gegenseitigen Verbundenheit fördert einen respektvollen Umgang mit individuellen Unterschieden, der ein verstandesmäßiges Sich-Arrangieren überschreitet. Man tritt innerlich aktiv und kompetent mit den Mitmenschen in Beziehung (Yongey Mingyur Rinpoche 2007, S. 173).
- Schulung in interdisziplinären und interkulturellen Sichtweisen.
  Indem Lernende / Lehrende / Eltern / Mitarbeiter die Annahmen anderer Disziplinen, anderer Kulturen über die Wirklichkeit nachvollziehen und erleben, erweitern sie ihr Verständnis für verschiedene Wirklichkeiten und initiieren einen Diskurs über „Welche Wirklichkeit haben wir beziehungsweise wollen wir?“
- Erarbeiten von Interaktionsstrategien.
  Das umfasst Unterrichtsformen wie ergebnisorientierten Frontalunterricht mit adaptiver Lernhaltung, Üben, Raum für Hypothesenbildung, Selbstorganisation, Teamarbeit, Experimentieren. Die Strategien beziehen alle Sinne (als Aisthesis = mit den Sinnen verstehen), Phantasie, Kreativität, Ökologie und Ästhetik ein. Sie arbeiten mit festen und flexiblen Strukturen, mit Projekten, Ateliers, Kursen, Gesprächsforen, Arbeitsgemeinschaften, Tutorien, Vorträgen etc. Sie binden Bildungsprozesse in reale Lebenszusammenhänge, wie Werkstätten, Firmen, aber auch Reisen und selbsttätige Berufsorientierung ein.
- Selbstevaluation und Professionalisierung.
  Professionelles Verhalten bedeutet nach Graumann (2004), zu wissen, warum man gerade etwas tut, und zu reflektieren, dass es keine ideale Lehrer-Schüler-Beziehung gibt. Mit Hilfe individueller sozialplastischer Projekte und der technischen, methodischen und interdisziplinären Fertigkeiten zur Umsetzung dieser Projekte professionalisieren Pädagogen ihren Umgang mit Widersprüchen.
- Ausbildung von Fähigkeiten, sich in komplexen Situationen zu verhalten. Das umfasst Orientierung in flexiblen Zeitmustern, Organisation lernförderlicher Rahmenbedingungen, Bewegung in offenen Prozessen, Kooperationsgeflechten und Vernetzungen.

Die systemische Pädagogik mit ihrem Verständnis von Wirklichkeit, Wahrnehmung und Interdependenz bietet den Rahmen für die genannte interpersonelle Förderung. Sie wird in Kapitel 3 entwickelt. Sie wendet sich den Interdependenzen (Kegan 1994), sozialen Bezügen, Regeln und Interaktionsschleifen zu. Sie geht davon aus, dass ein System auch immer die nötigen Ressourcen für eine Lösung der anstehenden Aufgaben hat. Systemisch gesehen liegen die Antworten in der Schule.

1.3.2.3. Die Wärmeplastik als Ebene der Realitätskonstruktion

Die Wärmeplastik ist eine Erscheinungsform der Sozialen Plastik.
Die Soziale Plastik ist „das Atelier ist zwischen den Menschen“ (Beuys in: Rappmann 1991, S. 119). Sie geht von einem Zusammenhang zwischen dem Zustand der Gesellschaft und der Selbstgestaltungskraft des Einzelnen aus. Maturana & Varela (1987, S. 297) beschreiben diesen Zusammenhang folgendermaßen: „In dem Maße, wie das individuelle Verhalten der Mitglieder eines sozialen Systems eine spezielle Gesellschaft definiert, können sich die Eigenschaften dieser Gesellschaft nur dann ändern, wenn sich das Verhalten ihrer Mitglieder ändert.“
Aus der bewussten Bewegung zwischen den zwei vorhergehenden (der intrapersonalen und der interpersonalen) Ebenen, gekoppelt mit der Intention der Wärmeplastik, entsteht die Ebene der Sozialen Plastik. Ihr Werkzeug ist die soziale Kreativität.

Soziale Kreativität unterstützt die einzelnen Menschen darin, auf die bestmögliche Weise ihre Potenziale auszubilden und ihre und die sozialen Bedürfnisse der Mitmenschen zu befriedigen. Mit Hilfe ihrer kreativen Kräften, Gefühlskräften, Willen und Denken können sie zu innovativen Lösungen im Staatswesen, im Schulwesen und in der Wirtschaft kommen. Soziale Kreativität ermöglicht kreative Konzepte auf unternehmerischer, kommunaler und bildungsbezogener Ebene zur Umsetzung der Leitperspektiven. Durch die humane Qualität reguliert sie ein einseitig ökonomisch und naturwissenschaftlich ausgerichtetes Denkmodell.
Soziale Kreativität ist ein Weg, Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten im Angesicht der globalen, multikulturellen Gesellschaft zu entwickeln und dabei auf alte und neue Formen der institutionellen und der sich unmittelbar lebenspraktisch vollziehenden Bildung zurückzugreifen. Sie hilft herauszufinden, wie der Einzelne seine durch technische Erleichterungen frei werdende Arbeitszeit in einen sinnvollen Lebenszusammenhang stellen kann. Sie öffnet ein Welt- und Selbstverständnis dafür, wohin sich die Einzelne materiell und kulturell entwickeln kann (Nelson 1991, S. 12). Sie erhöht die Erfahrung und das Vertrauen in die eigene Handlungsfähigkeit, stärkt die emotionale Bindung zur eigenen Tätigkeit und wirkt Stress und seinen schädlichen Folgen entgegen.[42]
Soziale Kreativität schafft Situationen, in denen Menschen im Zwischenmenschlichen zu einem lebendigen Bild von Gemeinschaft kommen können und friedliches gesellschaftliches Zusammenleben lernen. Galtung (2007) zufolge ist Frieden durch die Fähigkeit, Konflikte mit Empathie, Gewaltlosigkeit und Kreativität zu lösen, kennzeichnet. Da jedes kleinste Teilchen über interatomische, elektromagnetische und Gravitationsfelder mit dem Universum verbunden ist (Lionel 1984), gelangt man zu der Einsicht, dass die Erscheinungen der Welt ein Spiegel der inneren Realität sind. [43] Das führt zu verantwortungsvollem Handeln, gewaltfreier Kommunikation und kreativem Umgang mit komplexen Phänomenen.
In der Wärmeplastik finden sich die Qualitäten des Unsichtbaren, Sozialen, Plastischen und Beweglichen wieder.

Das Bewusstsein von der plastischen Qualität

[42] Poostchi (2004) erwähnt ein Experiment, in dem zwei Gruppen von Versuchsteilnehmern schwierige Rätsel lösen und bestimmte Texte korrigieren sollten. Im Versuchsraum herrschte eine Geräuschkulisse von Büromaschinen und Straßenlärm. Gruppe 1 konnte keinen Einfluss auf die störende Geräuschkulisse ausüben. Jeder Teilnehmer von Gruppe 2 verfügte über einen Knopf, um den Lärm abzustellen. Gruppe 2 löste fünfmal so viele Rätsel und machte beim Korrekturlesen weniger Fehler als Gruppe 1, obwohl (!) keiner den Lärmabstellknopf benutzt hatte. Allein das Wissen um die Möglichkeit schützte vor Stress.

[43] Schellenbaum (2001) beschreibt in einer kleinen Geschichte die Erscheinungen der Welt als Spiegel der inneren Realität: Ein Mann kam zur Tür der Geliebten und klopfte. Eine Stimme fragte: "Wer ist da?" "Ich bin es", antwortete er. Da sagte die Stimme: "Hier ist nicht genug Platz für mich und dich." Und die Tür blieb geschlossen. Nach einem Jahr der Einsamkeit und Entbehrung kam der Mann wieder und klopfte. Von drinnen fragte eine Stimme: "Wer ist da?" . "Du bist es", sagte der Mann. Und die Tür wurde ihm geöffnet.

Menschen sind auf dieser Erde die Spezies mit der größten Anpassungsfähigkeit an die Umwelt, aber auch mit der größten Fähigkeit, die Umwelt aktiv an sich anzupassen. Sie schaffen gesellschaftliche, geistige und kulturelle Systeme. Diese Systeme sind vom Menschen selbst geschaffene Umwelten, deren Aneignung, Überlieferung, Gestaltung und Weiterentwicklung Lehrende und Lernende im Unterricht zusammenführt. Dabei müssen Denkformen, Werte und Grundsätze wie Hypothesen und Theorien der Wissenschaft ständig neu überprüft werden. Lernen kann man als ein Umstrukturieren eines historisch entstandenen, d.h. aus der Geschichte der Begegnungen mit verschiedenen Menschen und Umständen entstandenen Vorwissens verstehen. Darin ist Lernen in höchstem Ausmaß zwischenmenschlich und gleichzeitig individuell. Lehren und Lernen sind kreative, selbst gestaltete Prozesse und gleichzeitig Sozialvorgänge (Siebert 2005).[44]

Der Mensch ist von der Gesellschaft formbar und er kann sich selbst und die Gesellschaft formen. Eine plastische Tätigkeit ist – neben dem sprachlichen Ausdruck und der Handlung – das Denken. Wo denkt eine Gemeinschaft den einzelnen Menschen und sich selbst hin? Wo denkt der einzelne Mensch sich selbst und die Gemeinschaft hin? Beuys geht davon aus, dass das Denken die erste Skulptur ist. „Ich weise darauf hin, dass das erste Produkt menschlicher Kreativität der Gedanke ist. Und ich möchte ihn regelrecht objekthaft den Menschen sichtbar machen, seinen Entstehungsprozess. Ich sage aus diesem Grunde: Denken ist bereits Plastik“ (Beuys 1973, S. 33). Auch die Essenz der buddhistischen Lehre (Sharan 2006) besteht in der Auffassung, dass der Geist die Wurzel von allen Erscheinungen und Handlungen ist und dass er formbar ist. Aus Sicht der Neurobiologie zielt „das 'plastische' Prinzip der Pädagogik [zielt] auf die Formung des auszubildenden Menschen durch Übung. Um Kompetenz zu erwerben – sei es im Lesen, im Rechnen, beim Erwerb einer Sprache, im Sport oder in der Musik, bedarf es dieses Elements“ (Bauer 2007, S. 38).
Wahrnehmungen, allein betrachtet, sind wahrscheinlich farblos und unzusammenhängend. Das Denken steht diesen Wahrnehmungen nicht passiv gegenüber. Es ist so beweglich, dass es sich darauf ausrichten kann, worauf der Mensch es ausrichten will. Es strukturiert selber die Wahrnehmungen. Aus vereinzelten Wahrnehmungen und Sinneserfahrungen schafft es – als Ausdruck seiner Tätigkeit – einen Zusammenhang. Es organisiert sie zur Realität und schafft sich die Überzeugung, dass das, was es konstruiert hat, die Wirklichkeit ist. Darin liegt seine inhärente, innewohnende Plastizität und Kreativität. Denken ist so eng mit dem Menschsein verbunden, dass es in der Regel nicht als gestaltbar wahrgenommen wird. Nur weil sich Denkbewegungen nie ganz abstellen lassen (da Denken die Tätigkeit des Geistes ist), ignoriert man die Möglichkeit, die Gedanken zu beeinflussen und bestimmte Gedanken zu produzieren und andere zu unterlassen. Es kann aber zu einer vom Willen geleiteten, schöpferischen Handlung werden.[45] Mit Hilfe seines Bewusstseins kann der Mensch sein Denken auf die Entwicklung eines neuen Selbstbildes und neue Formen einzelner Lebensbereiche ausrichten. Jede Erweiterung des Denkens führt zu einer Veränderung des Bildes von sich selbst und der Welt. „Der erweiterte

[44] Siebert (2005, S. 25) bezeichnet aus systemischer Sicht die individuellen Prozesse als kognitivistischen Konstruktivismus und die gesellschaftsbezogenen Prozesse als sozialen, kulturalistischen Konstruktivismus. Ersterer ist durch das Konstrukt des eigenen Lebenslaufs und kognitive Selbststeuerung gekennzeichnet, der zweite durch soziale Zugehörigkeit, Verständigung und Perspektivwechsel.

[45] Alleine für das bloße Hinschauen und Zuhören ist eine große Willensanstrengung nötig. Die Wahrnehmung der eigenen Wahrnehmung und Gedanken, ohne die Tätigkeit des sofortigen Zuordnens oder begrifflichen Identifizierens des Wahrgenommenen, bedarf des Willens. Der Mensch erkennt das Wahrgenommene und auch die Kraft des Denkens, die er wahrnehmen kann, als Betätigung und Selbsttätigkeit des freien Ich. Das Gedachte, die Vorstellungen, die Begriffe, die Gefühle und das Körperliche sind bereits Außenwelt. Sie sind durch Handlungen in eine Form gebracht, in - form - iert, hervorgebracht. Darin ist jeder Mensch ein Künstler.

Kunstbegriff ist keine Theorie, sondern eine Vorgehensweise, die sagt, dass das innere Auge sehr viel entscheidender ist, als die dann sowieso entstehenden äußeren Bilder. Viel besser für die Voraussetzung guter, äußerer Bilder (...) ist, dass das innere Bild, also die Denkform, die Form des Denkens, des Vorstellens, des Fühlens, die Qualität hat, die man von einem stimmenden Bild haben muss“ (Beuys 1984 a, S. 116).

Mit der Ablehnung der Dreiteilung des Menschen in Leib, Seele und Geist[46] durch die Kirche im neunten Jahrhundert [47] wurde nicht nur der Geist – als Leib und Seele gleichwertiger Wesensteil des Menschen – abgelehnt. Es wurde die bis heute andauernde scheinbare Dualität von Körper und Seele gefestigt. Doch ist der Mensch in Denken, Fühlen, Sinneswahrnehmung und Bewegungsfähigkeit immer Gesamtpersönlichkeit, "die Zerlegung in Bestandteile ist eine Abstraktion" (Feldenkrais 1978, S. 56). Feldenkrais (in: Petzold 1979, S. 124-140) geht von einer funktionalen Einheit von Geistesfunktionen und entsprechenden motorischen Körperfunktionen aus. Seiner Meinung nach kann der Mensch ohne Einbeziehung der motorischen Funktionen nicht denken. Nicht nur geistig-mentale Handlungen sind an physische Unterstützung gebunden, auch psychische Zustände, wie z.B. seelischer Schmerz, beeinflussen das motorische Differenzierungsvermögen und die Bewegungskontrolle (Feldenkrais 1978, S.109). Laban (1963) weist darauf hin, dass die Unfähigkeit, die Körpersinne zu gebrauchen, dazu führt, dass nur selten ein plastischer Formeindruck entsteht. Er hält die Förderung von Körperbewusstsein für einen kreativen Prozess, durch den der Lernende neue Informationen verarbeitet, seine Einstellung und Handlungsmuster transformiert und zu neuen Einsichten kommt. Auch Delakova (1984) geht von einer starken Verbindung von Körper, Gefühl und Denken aus: „Ich glaube, dass man durch seine Körperlichkeit sehr viel über sich erfahren kann. Und ich glaube, dass man ohne Offenheit des Denkens auch den Körper nicht erfahren kann. Es muss immer der Gedankengang, die Gefühlsebene mit hineinkommen. Eines ist immer mit dem anderen ganz stark verbunden“ (Delakowa 1984, S. 3). Der Psychologe Ekman (2004) weist die enge Verbindung von Körper, Emotionen und Denken daran nach, dass nicht nur die Erinnerung an Ereignisse physiologische Veränderungen hervorruft, sondern auch durch spezifische physiologische Veränderungen wie Grimassenschneiden etc. oder durch bloße Konzentration auf den Körper verschiedene Emotionen und vegetative Veränderungen hervorgerufen werden können.
Der plastische Aspekt wird besonders in Kapitel 3 unter dem Gesichtspunkt der Autopoiese und Neuroplastizität deutlich.

Das Bewusstsein von der sozialen Qualität

Ziel der Sozialplastischen Bildungsprozesse ist die bewusste Bewegung von Sozialinteresse und Eigeninteresse zueinander. Diese Bewegung zielt nicht auf eine Synthese, Symbiose oder Harmonisierung. Was Jung in Bezug auf den einzelnen Menschen sagte, gilt auch für die zwei genannten Pole: „Die größten und wichtigsten Lebensprobleme sind im Grunde genommen alle unlösbar; sie müssen es auch sein, denn sie drücken die notwendige Polarität aus, welche jedem selbstregulierenden System immanent ist. Sie können nie gelöst, sondern nur überwachsen werden.....Die großen Lebensprobleme sind nie auf immer gelöst. Sind sie es einmal anscheinend, so ist es immer ein Verlust. Ihr Sinn und Zweck scheint nicht in ihrer Lösung zu liegen, sondern darin, dass wir unablässig an ihnen arbeiten. Das allein bewahrt uns vor Verdunklung und

[46] Der Apostel Paulus geht von der Dreiheit des Menschen als Geist, Seele und Leib aus: 1Thess.5,23:„Gott heilige euch ganz und gar und bewahre euren Geist, eure Seele und euren Leib unversehrt, damit ihr ohne Tadel seid“

[47] Der Katechismus der katholischen Kirche, Leipzig 1993, S.125 zur Konzilsakte des 4. Konzils von Konstantinopel im Jahr 869, Siehe: http://wfgw.diemorgengab.at:80/WfGWmblB19.htm und http://www.celtoslavica.de/bibliothek/trichotomie.pdf, Stand: 31.3.2010

Versteinerung“ (Jung. In: Veening 1995, S.32 f).
Kunst im sozialbildnerischen Verständnis schafft Raum für Vieldeutigkeit, Vielgültigkeit, Parallelprozesse, Koexistenz, Polarität von Eigeninteresse und Sozialinteresse. Darin wird der Motor für die Gestaltung menschlicher Verhältnisse gesehen. Das kann man anhand der Werke von Beuys nachvollziehen. Sie folgen künstlerischen Gesetzen und Kriterien und wirken als selbstständige Kunstwerke. Gleichzeitig dienen sie aber keinem künstlerischen Selbstzweck, sondern sind in ihrer Entstehung sozial angelegt. Sie stehen in einem unmittelbaren gesellschaftlichen Bezug. Die künstlerische Aktivität und die Gestaltung sind wesentlich von Interaktionsprozessen geprägt. Sie beziehen sich auf den Menschen. Dieses Kunstverständnis ist anthropologisch fundiert. Es umfasst das gesamte kreative Gestaltungsvermögen des Menschen. Es betrachtet den menschlichen und sozialen Organismus[48] analog und bezieht sich auf die Gesellschaft als Gesamtheit.
Der soziale Gedanke ist eine Erkenntnisaufgabe, die starker Beobachtungskräfte und Vorstellungskräfte bedarf. Bei genauem Durchdenken erkennt man, dass sich eine Trennung von sich selbst und anderen nur in einem sehr kleinen Bereich – z.B. Körperstatur, Fähigkeiten, Vorlieben – aufrechterhalten lässt. Die Gemeinsamkeiten überwiegen bei weitem: die menschlichen Zellen sind unter dem Mikroskop gleichartig, alle Menschen folgen denselben physischen Grundbedürfnissen wie Atmen, Essen, Trinken und Schlafen. Alle teilen die Sehnsucht nach Schutz und Liebe, nach Glück und Zufriedenheit.
Durch wiederholtes Durchdenken kann man den sozialen Gedanken zur Gewohnheit werden lassen und ihn in das konkrete, alltägliche Handeln integrieren. Einstein formulierte diesen Gedanken wie folgt: „Jeden Tag denke ich unzählige Male daran, dass mein äußeres und inneres Leben auf der Arbeit der jetzigen und schon verstorbenen Menschen beruht, dass ich mich anstrengen muss, um zu geben im gleichen Ausmaß, wie ich empfangen habe und noch empfange.“
In Kapitel 3 wird die soziale Qualität anhand des Gehirns als Sozialorgan herausgearbeitet.

[48] Beuys vertritt die Auffassung, dass der soziale Organismus dreigegliedert ist. Mit der Forderung nach klarer Dreiteilung der Gesellschaft knüpft er an Aristoteles, Locke, Montesquieu und Steiner an. Er unterscheidet beim Menschen die Funktionen Denken, Fühlen und Wollen. Sie finden an einem spezifischen somatischen Ort (Nervensystem, rhythmisches System, Gliedmaßen-System) statt, sind durch körperliche Vorgänge gekennzeichnet und bilden ein körperlich-seelisch-geistiges Gleichgewicht. Der Dreigliederung des menschlichen Organismus in Denken, Fühlen und Wollen entspricht die Dreigliederung des sozialen Organismus. Steiner hatte 1919 den „Bund für Dreigliederung des sozialen Organismus“ gegründet, nachdem er die Verzahnung von politischen, wirtschaftlichen und kulturell-geistigen Interessenkreisen im Staat als die eigentliche Ursache des ersten Weltkrieges erkannt hatte. Der Bund für Dreigliederung des sozialen Organismus widmete sich der Entflechtung von Geistesleben, Rechtsleben und Wirtschaftsleben. Gemäß der Lehre der sozialen Gliederung gehört der Sozialismus in das Wirtschaftsleben, die Demokratie in das Rechts- und Staatsleben, die Freiheit in das Geistesleben. Das Wirtschaftsleben sollte danach streben, sich aus seinen eigenen Kräften heraus unabhängig von Staatseinrichtungen, aber auch von staatlicher Denkweise zu gestalten. Es regelt sich durch ein assoziatives Zusammenwirken von Produzenten und Konsumenten. Das Rechtsleben, verkörpert durch den Staat, ist eine durch demokratische Wahlen legitimierte Institution, frei von wirtschaftlichen Interessen. Es sollte die Rechtsverhältnisse und die Sicherheit aller Bürger zum Schutz des Lebens, zur Wahrung der Menschenrechte, zur Sicherung eines Freiraums für geistiges Leben ordnen. Das geistige Leben sollte jedem Bürger die bestmögliche individuelle Bildung bieten und sollte die sozialen Bedürfnisse der Menschen befriedigen. Es beruht auf den Leistungen freier Persönlichkeiten, es dient der Bildung der Menschen und es versorgt den gesamten sozialen Organismus mit Impulsen, Orientierungen, Ideen und Motivationen in freier Selbstverwaltung. Freiheit ist der Nährboden, die Grundbedingung, damit sich geistiges Leben entwickeln kann. Rechtssystem, Wirtschaftsleben und Geistesleben sollten ihre eigenen Gesetzmäßigkeiten wahren und sich deutlich voneinander abheben und nicht zentralisiert werden. Sie können auch in einem polaren Gegensatz zueinander stehen und sich trotzdem wechselseitig ergänzen.

Das Bewusstsein von der unsichtbaren Qualität

So wenig, wie eine Plastik nur eine sichtbare äußere Erscheinung, eine optisch und haptisch wahrnehmbare Gestalt „...ein räumliches Gebilde ..., mehr oder weniger abstrakt oder mehr oder weniger figürlich, mehr oder weniger der impressionistischen Bearbeitungsmethode von Rodin zugewandt oder mehr nach Brancusi..." (Beuys in: Harlan 1988, S. 58) ist, so wenig zeigt sich Bildung nur in konkret überprüfbaren Lernergebnissen oder in funktionierenden Gruppen. Das Produkt eines künstlerischen Prozesses ist nicht allein ein dreidimensional-räumliches Kunstobjekt oder ein physisches Material. Das Produkt eines Bildungsprozesses ist nicht allein der Notendurchschnitt. Neben dem stofflich Sichtbaren und dem rational Erfassbaren gibt es das Unsichtbare, das über die Beschränkung des Sichtbaren hinausgeht. Die unsichtbare Welt besteht aus Erfahrungen, Energieabläufen, Konzepten, Visionen etc. Das Unsichtbare umfasst die verborgenen Regeln eines Systems ebenso sowie die individuellen Kräfte des Denkens, der Kreativität, der Spiritualität und anderer Dimensionen menschlicher Wirklichkeit (Rudloff 1982, S. 132).[49] Die sichtbaren und die unsichtbaren Kräfte zusammen machen erst den vollständigen Begriff der Skulptur und der Sozialplastischen Bildungsprozesse aus. Sie treten gleichsam als dritte Größe, als Zeit-Substanz (Groener & Kandler 1987) [50] in Erscheinung.
Die Wirklichkeit und Wahrnehmung als Konstruktion des Beobachters wird in Kapitel 3 vertieft.

Das Bewusstsein von der beweglichen Qualität

Spricht man von Bewegung, meint man meist die physische Bewegung, die mit einer physischen Veränderung des Ortes verbunden ist. Bewegung umfasst aber auch seelische und geistige Prozesse. Denken, Sprechen und Handeln sind plastische Bewegungsprozesse.[51] Bewegung spielt sich zwischen den beiden Polen Stabilität und Instabilität, Form und Chaos ab. Sie verbindet diese beiden Extreme (Beuys 1969, S. 57-59). Chaos, Bewegung und Form sind Grundprinzipien jeder Plastik. Jede Plastik besitzt einen Formpol, der sich in einer der Plastik innewohnenden Ordnung, Strenge und Geometrie zeigt. Ebenso besitzt sie einen energievollen, kraftvollen, chaotischen Zustand ohne Ordnung. Sie bewegt sich auf einer Skala zwischen den Polen einer festen, im Extremfall genormten rechtwinkligen Form und dem zufälligen, willkürlichen, unbestimmten Aufsteigen von Möglichkeiten (Harlan 1988, S. 58).
Nicht nur in Bezug auf materielle Objekte sind Chaos und Form die Gestaltungspole, zwischen denen eine Aktion stattfindet. Auch in der Kindesentwicklung und im Erwachsenenleben bewegt sich der Mensch physisch, psychisch und mental zwischen

[49] Künstler wie Michelangelo, Leonardo da Vinci und Kandinsky gingen davon aus, dass künstlerisches Gestalten geistige Tätigkeiten wie bildhaftes, intuitives Denken und rationales, abstraktes Denken umfasst. Klee prägte für den künstlerischen Prozess des gleichzeitigen bildnerischen, äußerlich sichtbaren und denkerischen, unsichtbaren Gestaltens die Bezeichnung 'Bildnerisches Denken'. In der deutschen Romantik findet sich die Vorstellung, dass Plastik nicht nur am physischen Material, sondern vor allem am Bewusstsein des Menschen arbeitet. Novalis sprach von dem Kunstmenschen, der die verschiedenen Lebensbereiche wie Kunst betreiben sollte. Das gesellschaftliche Abbild dieses Kunstmenschen wäre dann der soziale Organismus, aus dem Steiner die Dreigliederungsidee entwickelt hat. Beuys bezieht das Unsichtbare in der Plastik auf das Denken des Menschen und bezeichnet damit das rationale, analytische, intellektuelle Denken ebenso wie die Imaginationskraft, die Intuitionskraft und die Inspiration.

[50] Ein Beispiel für eine (unsichtbare) Zeitskulptur ist Beuys' Aktion '7000 Eichen'. Über Jahrzehnte müssen die im Rahmen der Aktion gepflanzten 7000 Bäume im Stadtgebiet von Kassel gepflegt werden. Die Pflege eines Baumes wurde durch den Kauf einer Stele aus vulkanischem Basaltgestein möglich. Diese Fürsorge ermöglicht das Wachstum der Bäume, die in eine ökologisch-soziale Zukunft weisen. (Groener & Kandler 1987, S. 30)

[51] Denken = Plastik (Beuys in: Harlan et al. 1984, S. 93ff)
Sprache = Plastik (Beuys 1971 c, S. 139)

Stabilität und Instabilität. Physisch ist alles auf Bewegung ausgerichtet: alle Stoffwechselvorgänge, der Aufbau des Skeletts, die Muskulatur. Hier bewegt sich der Mensch zwischen Ruhe und übermäßiger Bewegung. Seelisch ist der Mensch ständig von Gefühlen bewegt. Ergebnisse der modernen Hirnforschung (Damasio 2000; Hüther 2005; Roth 2001; Spitzer 2003) zeigen, dass menschliches Erleben grundsätzlich nie statisch abläuft, sondern in ganz entscheidender Weise davon abhängt, wohin die jeweilige Fokussierung von Aufmerksamkeit ausgerichtet wird, sowohl bewusst und willkürlich als auch unbewusst und unwillkürlich. Gefühlsmäßig bewegt sich der Mensch zwischen starken Emotionen wie Ablehnung, Wünschen / Sehnsüchten und Gleichgültigkeit. Mental sind Gedanken in einem ununterbrochenen Gedankenfluss und bewegen sich zwischen dem Greifen nach allem, was an Gedanken auftaucht und Gedankenlosigkeit. Innerhalb des Denkens gibt es mindestens die zwei Gestaltungspole des rationalen/diskursiven und des kreativen/präsentativen Denkens. Ohne Einsatz von Vorstellungskräften führt das rationale Denken zu intellektueller Erstarrung, zu starren Regeln und Regelmäßigkeiten, was deutlich in vielen Konflikten und Debatten zu erfahren ist. Deshalb fordert Beuys, dass die Gedanken wieder zwischen der analytischen Denkform und der kreativen (imaginativen, intuitiven, inspirativen) Denkform in Bewegung geraten müssen. Dann setzen sie Kräfte frei, die zu einer gerichteten Aktivität werden können (Beuys 1989, S. 42).
Der Bewegungsaspekt wird vor allem in Kapitel 2 in dem dynamischen Modell der Kindesentwicklung berücksichtigt.

1.4. Zusammenfassung

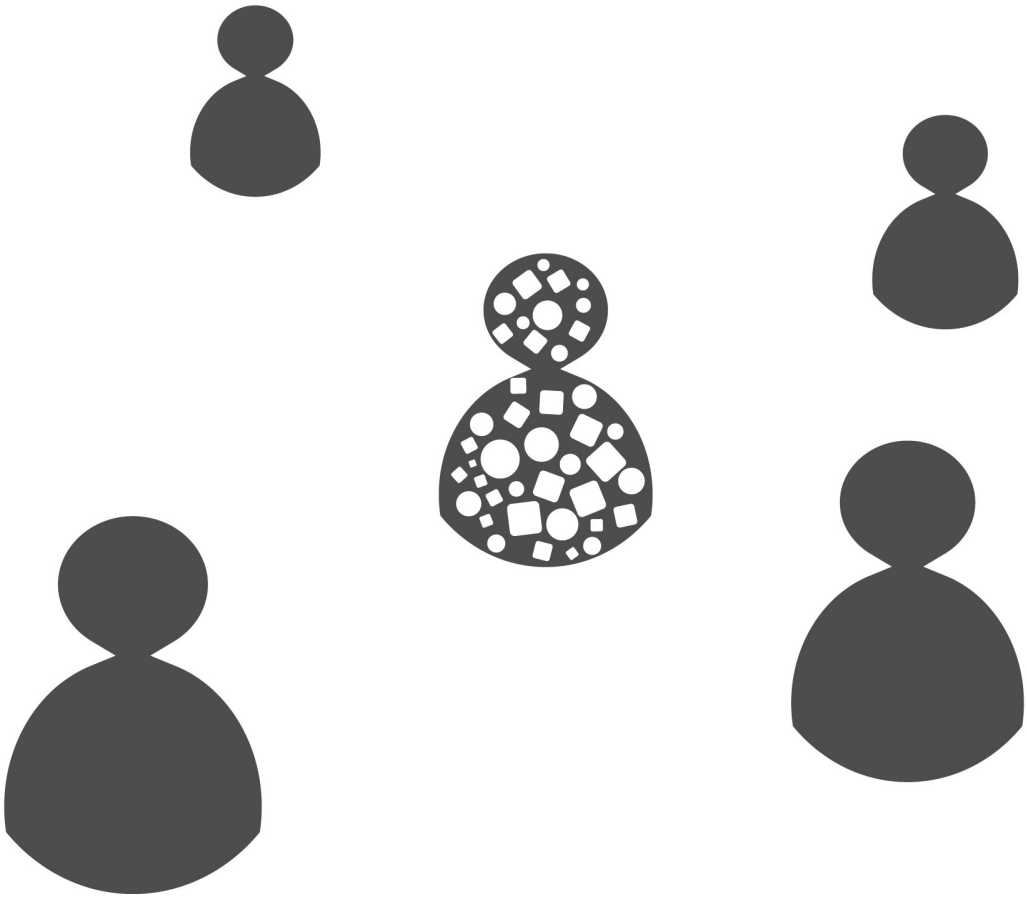
Es wurde gezeigt, dass die Soziale Plastik eine Vision für die Zukunft ist. Sie ist durch die Merkmale 'sozial, plastisch, beweglich und unsichtbar' charakterisiert. In Bezug auf Bildungsprozesse wurden die 'Sozialplastischen Bildungsprozesse' entwickelt. Sie verbinden drei historische Bildungsansätze – die Orientierung am Individuum, an der Gesellschaft und an Visionen – miteinander, ohne sie zu verschmelzen. Die Verbindung ist eine bewusste, aktive und gestaltete (und darin künstlerische) Bewegung zwischen den drei Positionen. Mit der Förderung intrapersonaler (auf die eigene Person bezogener) und interpersonaler (auf das Zwischenmenschliche bezogener) Prozesse im Lehren und Lernen unterstützen 'Sozialplastische Bildungsprozesse' die Vision einer Schule der Zukunft.

Der folgende Überblick skizziert den bisherigen Gedankengang und das weitere Vorgehen. Kapitel 2 führt in die ressourcenorientierte pädagogische Diagnostik ein, Kapitel 3 thematisiert die systemische Pädagogik und in Kapitel 4 wird das kreativ-künstlerische Tätigsein als mögliche Integration der intra- und interpersonalen Prozesse vorgestellt und Wege zur Entwicklung der Wärmeplastik entworfen.

Abb. 5: Überblick

Ressourcenorientierte pädagogische Diagnostik:

Förderung selbstbildender (intrapersonaler) Prozesse und Erwerb von Grundfähigkeiten



Kapitel 2: Ressourcenorientierte pädagogische Diagnostik zur Unterstützung selbstbildender (intrapersonaler) Prozesse

Das zentrale Thema dieses Kapitels ist die individuumsbezogene Diagnose und Förderung unter besonderer Berücksichtigung von Ressourcen. Intrapersonale Förderung ist die erste Säule Sozialplastischer Bildungsprozesse. Im Zentrum steht das Individuum in seiner Selbstbefähigung und dem Erwerb von Grundwissen und Grundfähigkeiten. Der Schwerpunkt liegt auf den Ressourcen der physischen, psychischen und mentalen Entwicklung. Spezielle Herausforderungen werden beispielhaft auf Ressourcen untersucht. Dabei geht es im Sinne Prousts (In: Watzlawick 2001) „nicht darum, neue Landschaften zu suchen, sondern mit anderen Augen zu sehen“. Wenn Kinder, Jugendliche und Erwachsene ihre Persönlichkeitsentwicklung als kreativen Akt verstehen wollen bzw. sollen, dann brauchen sie Raum und Unterstützung für persönliche Vielfalt. Auch wenn Potenziale im Kern angelegt sind, ist es doch oft zufällig, ob und wohin der einzelne Mensch sie entwickelt (Feldenkrais 1987). Ressourcenorientierte pädagogische Diagnostik dient erstens dazu, individuelle Potenziale zu fördern – d.h. wahrnehmen, aufbauen, aktivieren, etablieren – und zweitens dazu, Grundfertigkeiten im Rahmen von Mindeststandards zu erwerben (Bauer 2007, S. 140f).

2.1. Defizitorientierte und ressourcenorientierte pädagogische Diagnostik

Diagnostik bedeutet Erkenntnis durch Durchforschung, verstehende Wahrnehmung, Einsicht und Sinngebung. Sie ist ein Bestandteil menschlichen Daseins. Kossow (2001) bezeichnet Wahrnehmen, Unterscheiden und Kategorisieren als allgemeine Funktionsweisen des aktiven Geistes, denn sie bilden die Grundlage für Entscheidung und darauf folgende Handlungen. Die Diagnostikerin nimmt den anderen Menschen mit seinem spezifischen Körper und Verhalten, seiner Gefühlspalette und seinen Gedankengängen wahr, unterscheidet und kategorisiert, um einen spezifischen Störungsbefund zu erstellen und andere Befunde auszuschließen. In der Medizin werden Krankheiten diagnostiziert, in der Biologie, Pädagogik und Psychologie beziehen sich Diagnosen auch auf nicht-krankhafte Phänomene. In der Psychologie unterscheidet Klemenz (Klemenz 2003, S. 15) kategoriale (ICD-10 und DSM-IV) [52], dimensionale (Erfassung psychischer Merkmale einer Person in Bezug auf eine Kontinuum) und funktionale oder problemorientierte Diagnoseansätze (z.B. verhaltenstherapeutische oder psychoanalytische Ansätze).

Auch in der Pädagogik ist Diagnostik ein bedeutender Bestandteil im herrschenden Schulsystem. Ingenkamp (2005, S. 13) definiert sie wie folgt: Sie "....umfasst alle diagnostischen Tätigkeiten, durch die bei einzelnen Lernenden und den in einer Gruppe Lernenden Voraussetzungen und Bedingungen planmäßiger Lehr- und Lernprozesse ermittelt, Lernprozesse analysiert und Lernergebnisse festgestellt werden, um individuelles Lernen zu optimieren. Zur pädagogischen Diagnostik gehören ferner die diagnostischen Tätigkeiten, die die Zuweisung zu Lerngruppen oder zu individuellen Förderungsprogrammen ermöglichen sowie die mehr gesellschaftlich verankerten Aufgaben der Steuerung des Bildungsnachwuchses oder der Erteilung von Qualifikationen zum Ziel haben."[53]

[52] Hierunter fallen Kategorisierung von Störungen und Erkrankungen wie der ICD-10 der WHO (International Classification of Diseases der World Health Oranisation mit 10 Hauptgruppen) und der DSM-IV der APA (Diagnostisches und statistisches Manual psychischer Störungen der American Psychological Association) zur Klassifizierung psychischer Störungen. Hier sind auch schulische Störungen wie Lese-Rechtschreibschwäche oder Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom aufgenommen worden

[53] Ingenkamp (2005, S. 195) gibt einen Überblick über die im pädagogischen Bereich verfügbaren Verfahren:

2.1.1. Defizitorientierte pädagogische Diagnostik

Diagnostik untersucht Defizite, Störungen und Problemen mit dem Ziel des Erfassens, Kategorisierens, Beurteilens und Entscheidens über Maßnahmen.

Gemäß Ingenkamps Ausführungen (2005, S. 13-22) ergeben sich folgende Schwerpunkte der pädagogischen Diagnostik:

- Schwerpunkt 1: Psychologisches Erfassen des Verhaltens
  Hier werden psychometrische Tests durchgeführt, um verschiedene individuelle Verhaltensmuster, vor allem störendes oder gestörtes Verhalten, zu erfassen. Die Tests sollen stabile Merkmale messen und dauerhafte Prognosen ermöglichen. Sie sind Grundlage, um die Förderbedürftigkeit eines Schülers zu erkennen. Sie wurden für Forschungszwecke, für die klinisch-therapeutische Praxis und andere Zwecke entwickelt und arbeiten personenzentriert und defizitorientiert.
- Schwerpunkt 2: Methoden zur Unterscheidung und Beurteilung von Schülern
  Durch Leistungsbeurteilung anhand der Ergebnisse mündlicher und schriftlicher Prüfungen und durch Schulleistungstests (z.B. zur Lese-Rechtschreibkompetenz, zur Sprachentwicklung, zur Intelligenz) werden Schüler im Bildungssystem platziert. Selektion (z.B. Klassenwiederholung, Schultypenempfehlungen) und Erteilung von Qualifikationen (Zensuren, Zeugnisse, Teilnahmebestätigungen) steuern die Verteilung des Bildungsnachwuchses innerhalb der gesellschaftlichen Funktionen. Amelang & Zielinski (1994, S. 12) zufolge ähnelt der Aufbau der Schulleistungstests dem der psychologischen Tests. Die Tests erklären Schulleistungen eher durch konstante Merkmale wie Intelligenzfaktoren und weniger durch beeinflussbare Faktoren wie Vorkenntnisse, Lernverhalten, Umweltbedingungen und Motivation. Sie sagen nichts über die Lernprozesse und Lernschritte aus, die der Schüler bewältigt, sondern vergleichen nur das Lernergebnis mit dem der Mitschüler.
- Schwerpunkt 3: Aufgaben, Probleme und Methoden beim Lernen
  Individuelle Lernprozesse werden untersucht, um Lerndefizite und lernbereichsspezifische Motivation zu erkennen und mit Förderprogrammen auszugleichen.

1.1 Fächerübergreifende Schulleistungstests
1.2 Allgemeine Deutschtests
1.3 Rechtschreibtests
1.4 Lesetests
1.5 Wortschatztests
1.6 Sonstige Deutschtests
1.7 Tests für Rechnen und Mathematik
1.8 Fremdsprachentests
1.9 Tests für naturwissenschaftliche Fächer
1.10 Tests für sozialkundliche Fächer
2. Kombinierte Schulleistungs- und Eignungstests
3. Entwicklungs- und Einschulungstests
3.1 Vorschul- und Entwicklungstests
3.2 Einschulungstests
4. Intelligenz- und Eignungstests
4.1 Intelligenztests, Individualtests
4.2 Intelligenztests, Gruppentests
4.2.1 Verbale Aufgabenstellung
4.2.2 Nonverbale Aufgabenstellung
4.2.3 Gemischte Aufgabenstellung
4.3 Spezielle Eignungs- und Begabungstests
5. Konzentrations- und Aufmerksamkeitstests
6. Sozialtests
7. Fragebogen

An diesen drei Schwerpunkten lassen sich unschwer zwei Pole der pädagogischen Diagnostik erkennen. Sie bewegt sich zwischen dem Gesellschaftsbezug (Schwerpunkt 1 und 2) und dem individuellen Bezug (Schwerpunkt 3). Die ersten zwei Schwerpunkte der pädagogischen Diagnose überwiegen in der Regel im diagnostischen Geschehen. Hier geht es um die Feststellung von Defiziten im Vergleich zu Gleichaltrigen und die Erfassung dauerhafter, objektiver Merkmale. Sie zielen auf gesellschaftlich geforderte Qualifikationen, die überregional vergleichbar sind und langfristige Prognosen ermöglichen. Der dritte Schwerpunkt orientiert sich an individuumszentrierten Lernprozessen und analysiert Probleme, die durch Binnendifferenzierung, Förderkurse und individuelle Hilfen optimiert werden sollen.
Die Differenzierungsmöglichkeiten der Diagnostik anhand von Tests und Verhaltensbögen ist in letzten Jahrzehnten ständig gestiegen. Sie erlauben ein spezifisches Erkennen und differenziertes methodisches Vorgehen bei der Problemfeststellung und -behandlung. Doch erfassen sie als Störungs- / Defizitdiagnosen nur den störenden, mangelhaften Teil des Menschen im Vergleich mit dem Durchschnitt einer Vergleichsgruppe. Lutz & Mark (1995, S. 11-24) weisen auf die Gefahr der Einseitigkeit der Störungsdiagnosen hin. Störungsdiagnosen bewerten die negativen Teile des Menschen über, wohingegen sie die positiven Anteile des Menschen vernachlässigen. Grawe & Grawe-Gerber (1999, S. 63-73) weisen darauf hin, dass defizitorientierte diagnostische Methoden keine Veränderung in die gewünschte Richtung spezifizieren. Erschwerend kommt laut Brügelmann (2003) die Unvorhersagbarkeit menschlicher Entwicklung, vor allem bei Kindern, hinzu. Prognosen anhand von Schulleistungstests differieren nach Untersuchungen von Baron-Boldt et al. (1989, S. 11-39) und Tent (1998, S. 580-584) deutlich von dem tatsächlich erreichten Schul-, Studien- und Berufserfolg. Solange Uneinigkeit herrscht, ab wann Menschen dauerhafte Merkmale (z.B. Hochbegabung) aufweisen, ob die Merkmale ererbt, erworben, Produkt eines Entwicklungsprozesses, interaktionistisch oder ökopsychologisch sind (Feger 1988), um welche Merkmale es sich handelt und ob sie generationsübergreifend wirken (Eysenck 2001), führt auch eine technische Verbesserung der Diagnosen nicht automatisch zu besseren Prognosen. Weiterhin wenig beachtet bleibt die Tatsache, dass Diagnose nie unabhängig vom Diagnostiker und der Situation ist. Auch wenn ein Experte eine Diagnose stellt, so handelt es sich nicht um eine dauerhaft gültige, vom Betrachter und von den Umständen unabhängige Aussage.

Schon Tausch & Tausch (1973) betonen, dass psychologische Testdiagnosen zwar bei umfassenden Maßnahmen (z.B. Schullaufbahn, Schuleintritt) hilfreich sein können, aber nicht zu einem Verstehen der phänomenalen Welt des Individuums oder zu einem wertschätzenden, situationsangemessenen und sozialen Kontakt führen. Auch Kretschmann (1998) relativiert die Dominanz der Testdiagnostik in der Pädagogik. Er geht davon aus, dass Lehrer nicht für alles einen Test brauchen. Auch eine teilnehmende Beobachtung im pädagogischen, häuslichen und sozialen Umfeld, Arbeitsergebnissammlungen oder Befragungen über die Lösungswege und Fragen zu den begleitenden Gefühlen beim Lernen sind effektive diagnostische Vorgehensweisen. Sie sollten allerdings auf einem umfassenden Kenntnisstand über die Entwicklung des Kindes, über die Stufen des Lese-, Rechtschreib- und Rechenerwerbs etc. beruhen. Dadurch werden Lehrer für mögliche Schwierigkeiten sensibilisiert. Mit einem Repertoire an Methoden können Lehrer flexibler auf die Lernausgangslage und die lernmotivierenden Interessensgebiete der zu fördernden Schüler reagieren als mit ausgearbeiteten Lektionen vorgegebener Förderprogramme (Kretschmann 2010 a). Die individuellen Lernfortschritte können kontinuierlich über Prozessdiagnosen und Portfolios abgebildet werden (Kretschmann 1998; 2010 b). Sie dienen als Grundlage für individuelle Entwicklungspläne, Anpassung des Unterrichts, Schülerberatung und Einteilung in Lerngruppen. Erfolgreiche Lernschritte werden individuell bestätigt, zukünftige Lernschritte werden geplant und in ihrem Schwierigkeitsgrad beeinflusst (Kretschmann 2010 c).

2.1.2. Ressourcenorientierte pädagogische Diagnostik

In den letzten Jahren wächst die Anzahl von Untersuchungen zur Effektivität von Ressourcenaktivierung. Therapieforschung (Rogers 1951; Tausch 1979; Erickson & Rossi 1993; de Shazer 1990; Petzold 1997; Seligman 2002), Gesundheitspsychologie-Forschung (Antonovsky 1997 und 2001; Schüffel et al. 1998), Untersuchungen in der Beratung (Zimmermann 2000; Klemenz 1993) und der Sozialarbeit (Möbius 1999; Herriger 2006) stimmen in folgenden Ergebnissen überein:

- Ressourcenaktivierung hat unter den unspezifischen therapeutischen Wirkfaktoren (Grawe 1994)[54] die stärkste positive Auswirkung für Problembewältigung.
- Ressourcenaktivierung verändert dysfunktionale Entwicklungen positiv (Grawe & Grawe-Gerber 1999, S. 63-73).[55]
- Behandlungserfolge sind bei ressourcenorientierter Therapie effizienter. Es stellen sich nicht nur Erfolge bei der Problembehandlung, sondern auch Verbesserungen der psychischen Gesundheit ein. Das Wohlbefinden steigt. (Smith & Grawe 2003, S. 111-121)

Aufgrund des Erkenntnisstandes zur positiven Wirkung von Ressourcenaktivierung in der Therapie schlägt Grawe (Grawe et al. 1994) vor, neben Methoden der Problemanalyse auch Methoden der Ressourcenanalyse zu entwickeln.

Man kann davon ausgehen, dass eine ressourcenorientierte Perspektive auch die Potentialentwicklung von Lernenden in pädagogischen Prozessen unterstützt. Erziehungspsychologie und Erziehungswissenschaften greifen schon lange auf wirksame psychologische Konzepte zurück, um Erziehung zu verbessern. Klemenz (2007, S. 309) führt tiefenpsychologische, individualpsychologische, sozial-kognitive, lerntheoretische, humanistisch-psychologische und systemische Einflüsse auf Erziehungsansätze an. Bei der Entwicklung einer ressourcenorientierten pädagogischen Diagnose wird der therapeutisch bestätigte Faktor 'Ressourcenorientierung' zur intrapersonalen Förderung und zum Erwerb von Grundfähigkeiten eingesetzt.
Masten und Reed (2002, S. 74-88) zeigen, dass Ressourcenentwicklung und -aktivierung allgemeine Schutzfaktoren für positive Entwicklung sind. Auch beziehen sich die verschiedenen Ansätze zu ressourcentheoretischen Grundlagen nicht allein auf therapeutisches Geschehen, sondern auf größere psychosoziale Kontexte (Klemenz 2003, S. 45-75). So geht das Transaktionspotentialmodell nach Gutscher et al. (1998, S. 49-72) davon aus, dass sich Individuen bevorzugt auf Transaktionen mit der Umwelt einlassen, bei denen sie ihre Ressourcen aufbauen und sichern können. Gemäß der Theorie der Ressourcenkonservierung nach Hobfoll (1998) schützt sich ein Mensch durch eine selbstgewählte Einengung seiner Ressourcen vor dem Stress, der durch einen Mangel, einen Verlust oder Verbrauch von Ressourcen auftreten kann. In dem Konzept der Beratung als Ressourcenförderung betont Nestmann (1996, S. 359-376) die Schaffung, die

---

[54] Grawe (1994) geht von vier therapeutischen Wirkprinzipien aus: Ressourcenaktivierung, Problemaktualisierung, aktive Hilfe zur Problembewältigung, therapeutische Klärung. Bei der Ressourcenaktivierung handelt es sich um einen empirisch umfangreich erforschten Wirkfaktor, der von vielen therapeutischen Schulen erfolgreich angewendet wird.

[55] Der Kreislauf von negativen Erwartungen und negativ erlebten Erfahrungen wird durchbrochen. Ein positiver Rückkoppelungsprozess wird in Gang gesetzt.
Durch Berücksichtigung der Ressourcen können Methoden besser eingesetzt werden. Z.B. reagieren Menschen mit großem Autonomiebestreben besser auf nicht-direktive Verfahren, während Menschen, die bereit sind, sich anleiten zu lassen, besser mit direktiven Verfahren zurechtkommen.
Die Veränderungsbereitschaft erhöht sich. Der Klient kann sich positive Ziele erschließen.
Ressourcenorientierte Settings können geübt werden.
Schon zwei Wochen vor Beginn einer Maßnahme können Verbesserung des Problems eintreten.
In der Therapie kommt es zu einer Verbesserung, ehe das Problem überhaupt benannt ist.
Schon eine Offenlegung dessen, was den Klienten innerhalb der Stunde erwartet, aktiviert Ressourcen.

Sicherung, Entwicklung, Erweiterung und Anpassung von Ressourcen an bestimmte Anforderungen. Einen besonderen Schwerpunkt legt er auf die Förderung ressourcenarmer Menschen. Foa et al. (1993) entwickeln eine Ressourcentheorie, die auf dem sozialen Austausch von Ressourcen wie Liebe, Status, Geld, Güter, Dienstleistungen zwischen Individuen im Alltag beruht. Das Modell der integrativen Ressourcentheorie von Petzold (1997, S. 359-376) trägt mit Definitionen[56], Unterscheidungen – personale, soziale, materielle und professionelle Ressourcen – und mit Gewichtungen – geringe Bedeutung, wichtig, lebensnotwendig – wesentlich zur Differenzierung der Begrifflichkeiten bei.
Aufgrund der Forschungslage auf den erwähnten Gebieten erscheint auch die Entwicklung einer ressourcenorientierten pädagogischen Diagnostik neben einer defizitorientierten Diagnostik dringend erforderlich.

Ressourcen

Der Begriff Ressource geht auf das französische Wort „la ressource“, also Mittel / Quelle zurück, welches wiederum auf das lateinische „resurgere“ zurückgeht, was „hervorquellen, auferstehen, wieder zur Wirkung gelangen“ bedeutet. Es wird synonym zu Stärke, Potenzial, Kraftquelle, Reserve, Schatz, Fähigkeit etc. verwendet. Klemenz (2007, S. 56-63) zeigt, dass die verschiedensten Theorien aus Wirtschaft, Psychologie und anderen Disziplinen den Begriff gemäß ihrer jeweiligen Annahmen definieren und kategorisieren.

Im Rahmen dieser Arbeit folge ich der leicht veränderten Definition von Klemenz (2007, S. 311, leicht verändert P.S.) in Anlehnung an Brezinka: „Unter einer ressourcenorientierten Erziehung werden Handlungen verstanden, durch die Erzieher versuchen, systematisch zur Entwicklung und Stärkung solcher Personen- und Umweltressourcen beizutragen, die Kinder und Jugendliche zur konsistenten (Klemenz 2003, S. 98) [57] Befriedigung ihrer wichtigsten physischen, psychischen und mentalen Grundbedürfnisse und zur Entwicklungsaufgabenbewältigung benötigen, um so das biopsychosoziale Wohlbefinden des Educanden zu fördern.“ Aus dieser Definition wird auch deutlich, dass Ressourcendiagnostik als unabhängige Dimension in Bezug auf die defizitorientierte Diagnostik behandelt wird. Willutzki (2003, S. 91-108) weist darauf hin, dass Ressourcen und Probleme nebeneinander bestehen und gleichzeitig betrachtet werden können.

Ressourcen Lernender

In der ressourcenorientierten pädagogischen Diagnostik geht es um die potenziellen Ressourcen der Lernenden. Dabei handelt es sich um personenbezogene und umfeldbezogene Ressourcen. Die personenbezogenen, subjektiven Ressourcen werden, zur Unterscheidung von den sozialen, materiellen und anderen Ressourcen als personale Ressourcen bezeichnet (Filipp & Aymanns 1987; Schwarzer 1992; Udris et al. 1992; Petzold 1997). Personale Ressourcen liegen in der individuellen physischen, psychischen und mentalen Natur: stabile Gesundheit, intellektuelle Fähigkeiten, Leistungsfähigkeit, motorische und technische Fähigkeiten, zuversichtliche Lebenseinstellung, Optimismus, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, positives Selbstkonzept, soziale Zugewandtheit und hohe Sozialkompetenz. Ebenso zählen alle Fähigkeiten, die ein Mensch zur Bewältigung von Aufgaben nutzt, dazu.
Klemenz (2007, S. 63, ergänzt P.S.) zufolge handelt es sich bei den Umfeldressourcen um

[56] „Als Ressourcen werden alle Mittel gesehen, durch die Systeme sich lebens- und funktionsfähig erhalten (operating), Probleme bewältigen (coping), ihre Kontexte gestalten (creating) und sich selbst im Kontextbezug entwickeln können (developing).“ (Petzold 1997, S. 451f)

[57] Konsistenz ist ein Begriff aus der Sozialpsychologie. Er beschreibt, dass Individuen ihr Verhalten und ihre Überzeugungen und Einstellugen möglichst widerspruchsfrei, also konsistent, organisieren wollen.

ökologische (schadstofffreie Lebensräume/Landschaften, anregende Schulgebäude/ Lernumgebung), ökonomisch-strukturelle (Arbeit, Besitz, Geld, Zugang zur Kultur, Freizeitmöglichkeiten) und interpersonale, soziale Ressourcen (stabile liebende Bezugspersonen in Familie und Schule, Freundeskreis, soziales Netzwerk, Lerngruppe, Klassenverband). Gerade die sozialen Ressourcen spielen bei Carles (1997) Kind-Umfeld-Diagnose als Handlungsressourcen in den verschiedenen Umfeldern eine wichtige Rolle. Aus der Perspektive Sozialplastischer Bildungsprozesse, die den Doppelaspekt des Menschen von seiner Schöpferkraft her denken, wird hier von intrapersonalen und interpersonalen Ressourcen gesprochen. Der Schwerpunkt dieses Kapitels liegt auf den intrapersonalen Ressourcen und ihrer Förderung.

Ressourcen

Intrapersonale Ressourcen			**Interpersonale Ressourcen**		
Physische Ressourcen	Psychische Ressourcen	Mentale Ressourcen	Soziale Ressourcen	Strukturelle Ressourcen	Ökologische Ressourcen

Abb. 6: Intrapersonale und interpersonale Ressourcen

Orientiert sich Störungsdiagnostik am Feststellen einer Erkrankung oder einer Schwierigkeit, so können in der ressourcenorientierten Diagnostik die Ergebnisse derselben Leistungstests und psychometrischen Tests eingesetzt werden, um Fähigkeiten und Fertigkeiten herauszufinden und gemäß ihrer positiven Bedeutung für die Erfüllung von Grundbedürfnissen zu gewichten (Klemenz 2003). Herrigers Modell (2006) des Empowerments und der Resilienz bietet eine geeignete Orientierung. Pädagogische Ressourcendiagnostik orientiert sich an den Zielen:

- Empowerment bedeutet Selbstbefähigung, Selbstermächtigung durch Stärkung physischer, psychischer, mentaler, sozialer, struktureller und ökologischer Ressourcen. Ihr Fachwissen, ihre Strukturen, Fähigkeiten und Erfahrungen machen Menschen zu unverwechselbaren Individuen mit einzigartiger Identität. Diese Ressourcen können zwar vorhanden sein, werden aber oft nicht wahrgenommen und / oder nicht genutzt. Damit sich Menschen ihrer intrapersonalen und interpersonalen Ressourcen bewusst werden, ihre Stärken entwickeln und ihre Kompetenzen für einen erfolgreichen Lernprozess nutzen lernen, bedarf es aufdeckender und ermutigender Prozesse. Lehrer, Mitschüler und Eltern können den Zugang zu den unterstützenden Strukturen durch Interesse, Neugier, Flexibilität, visionäres Denken, Hinterfragen, Inspiration, Intuition und Fehlertoleranz fördern. Durch fördernde und engagierte Anleitungen und unterstützende Bestätigung (Becker 1995) wächst die Selbstkompetenz und neue Fähigkeiten können erprobt und integriert werden.
- Resilienz bedeutet dynamische Anpassungsfähigkeit und erfolgreicher Umgang mit belastenden Lernbedingungen, Stress, Lebenssituationen und Konflikten. Es wird eine Balance zwischen den (schulischen) Anforderungen und subjektiven Bewältigungsressourcen hergestellt. Die Schülerin tritt bei inhaltlichen, technischen, emotionalen und sozialen Herausforderungen in einen Dialog zwischen ihrer Autonomie und dem Anliegen der anderen ein und entwickelt eine situations- und lebensbereichsspezifische Widerstandsfähigkeit.

Ressourcen Lehrender

Komplementär zu den Lernenden geht es in der ressourcenorientierten pädagogischen Diagnostik auch um die Lehrenden. Lernfortschritte von Lernenden hängen eng mit den Urteilen zusammen, die Lehrende ununterbrochen täglich formell und informell über sie fällen. In der Ausbildung und Fortbildung sollten Lehrende die Erzieherressourcen, die die Schülerressourcen fördern, üben, eine ressourcenorientierte Grundeinstellung erwerben und eigene Ressourcen zur Selbstreflexion aktivieren. Das bedeutet:

- Ausbilden von Vorstellungen über die Lehrer-Lerner-Ressourcen, die in der Kindesentwicklung, in der Befriedigung physischer, psychischer und mentaler Grundbedürfnisse und in der Bewältigung spezieller Lernprozesse liegen.
  -> Lehrende erwerben sich Kenntnisse über die Entwicklung der Sinne und der darin enthaltenen Ressourcen, die für das Lernen von Bedeutung sind. Sie kennen ein Modell von psychischen Grundbedürfnissen und die darin enthaltenen Ressourcen. Sie berücksichtigen die geistigen Bedürfnisse. Sie kennen die Stufen des Lese-, Schreib- und Rechenerwerbs. Sie erkennen Störungen dieser Entwicklungen, die zu den häufigsten Ursachen von Lese-Rechtschreib-Schwächen und Rechenstörungen zählen.
  -> Sie verfügen über Kenntnisse der Motivationstheorie und der Psychologie des Lernens und Vergessens und setzten geeignete Methoden ein. Auf dieser Basis entwickeln sie Fähigkeiten des Beobachtens, Beschreibens und Abbildens von Lernfortschritten und Schülerverhalten und schulen ihre analytische Urteilskompetenz. Dabei können die Lernenden die stetige, aktive Entscheidung der Lehrenden dafür erfahren, ihre Begegnung frei von (Vor-) Urteilen zu halten.
- Lehrende entwickeln eine ressourcenorientierte Grundhaltung (Kretschmann 2002, verändert durch P.S.).
  -> Sie orientieren sich am individuellen Lernweg und begleiten ihn. Bei Lernschwierigkeiten ermitteln sie den aktuellen Förderbedarf.
  -> Sie sind kindnah: Die Pädagogen, die mit dem Kind täglich Umgang haben, erstellen die Diagnostik.
  -> Sie handeln pädagogisch: Der Inhalt der Diagnostik orientiert sich am Arbeitsauftrag, der Fachkompetenz und dem Arbeitsfeld von Pädagogen.
  -Sie orientieren sich an Ressourcen. Lehrer erkennen und stärken die Kompetenzen und Ressourcen. Sie aktivieren Unterstützungspotenziale im Umfeld des Schülers und minimieren Gefährdungspotenziale. Sie streben danach, das Bildungssystem den Menschen anzupassen und nicht umgekehrt (Vgl. Herriger 2006). Sie greifen neben Ressourcenanalysen auch auf intuitive Einsichten zurück.
  -> Sie orientieren sich an Empathie und Respekt. Lehrende zeigen Respekt für die Absichten und Interessen des Kindes. Das Erziehungsverhalten ist emotional positiv und unterstützend. Es fördert Zusammenhalt, Stabilität, Verlässlichkeit und konstruktive Kommunikation. Das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden ist so beweglich gestaltet, dass sich keine festen Abhängigkeiten ausbilden, sondern Vertrauen und Autonomie möglich werden.
  -> Sie orientieren sich am Prozess. Der Fokus liegt sowohl auf dem Arbeitsergebnis als auch auf dem Arbeitsstil, wie sich ein Schüler seiner Aufgabe nähert und sie ausführt.
  -> Sie orientieren sich am Dialog. Lehrer und Schüler treten in Austausch über die innere Befindlichkeit, Lernwege und Lernziele. Förderung des Austauschs der Schüler untereinander.
  -> Sie nehmen die Lernenden einzeln wahr, ohne den Überblick zu verlieren. Lehrende entwickeln Fähigkeiten in Präsenz, konzentrierter Aufmerksamkeit und

anspruchsvollen Interaktionsstrategien (Vgl. Combe & Buchen 1996, S. 33).

- Vertiefung der Einsicht in Selbstveränderung.
  -> Es geht um Bereiche des Selbstbilds, der Intelligenz, spirituellen Dimension und praktischen Arbeit, die Lehrende effizienter und methodischer gestalten können. „Der richtig verstandene Prozess des Erziehens ist eine der größten Chancen zur Selbstveränderung der Erzieher... (Spoerri 2002, S. 325).
  -> Das setzt die Bereitschaft voraus, eigene Urteile als Hypothesen zu erkennen, subjektive Wahrnehmungseigenheiten anzuerkennen, Wahrnehmungsverzerrungen abzubauen. Dadurch können die Lehrenden zu Beobachtern der eigenen Erfahrung werden. Aus Kenntnis des eigenen Verhaltens und eigener empfindlicher Punkte treten sie in Distanz zu ihren Gedanken, Emotionen und Urteilen über einen Schüler. Sie üben eine akzeptierende, nicht wertende Grundhaltung.
  -> Verstehen sich Lehrende als permanent Lernende, werden sie in die Weiterentwicklung der eigenen Fähigkeiten investieren. Sie werden der Entwicklung der eigenen Ressourcen, der Ethik und ihres Fachwissens ebenso Zeit widmen wie der Begleitung von Schülern auf dem Lernweg. Information und Persönlichkeitsentwicklung gehören zusammen (Schlee & Wahl 1987, S. 138 ff). Lehrende werden ihr Fachwissen beherrschen und sich auf dem Laufenden halten. Sie befragen sich über ihren persönlichen Bezug zu diesem Fachwissen und überprüfen, wie sie sich als Person mit diesem Wissen gegenüber der Gesellschaft verhalten.

2.2. Kindesentwicklung als Möglichkeit der Diagnose und Ressourcenaktivierung

Kenntnisse über die Kindesentwicklung sind Voraussetzung für pädagogische Diagnose, für Ressourcenaktivierung und Förderung, für die Gestaltung von Aufgaben. Pädagogisch diagnostizierende Lehrende untersuchen Phänomene des Lernens, der Lernwege, der Lerndefizite und des Verhaltens, die sich von einem als durchschnittlich angenommenen Vergleichsrahmen der kindlichen Entwicklung und des Erwerbs von Kulturtechniken unterscheiden. Mit vertieften Kenntnissen die Entwicklung des Kindes sensibilisieren sich Lehrende für auftretende Störungen und erkennen sie leichter. Gleichzeitig können sie besser auf die Ressourcen, die in der Kindesentwicklung liegen, zurückgreifen und sie im Unterricht einsetzen.
Die Theorien über Entwicklung stellen bestimmte Kernthesen über den Menschen auf und erklären aufgrund dieser Annahmen, was Entwicklung ist. Sie bewegen sich zwischen exogenistischen (das bedeutet, dass die Umwelt den alleinigen aktiven Einfluss auf den Menschen ausübt) und konstruktivistischen (das bedeutet, dass der Mensch den alleinigen Einfluss auf seine Entwicklung ausübt) Modellen und zwischen endogenistischen Modellen (das bedeutet, dass Mensch und Umwelt nur passiv beeinflusst sind) und interaktionistischen Modellen (das bedeutet, dass Mensch und Umwelt aktiv beteiligt sind). In dieser Arbeit folge ich der Annahme, dass der Mensch ein Doppelwesen ist und Entwicklung die aktive Auseinandersetzung mit sich und seinen Anlagen und der Umwelt bedeutet. Dieser Ansatz wird auch von Döring & Döring vertreten.

2.2.1. Entwicklung als Prozess zwischen Stabilität und Instabilität

Döring & Döring (2002) verstehen Entwicklung als fortlaufendes Geschehen sinnvoller Veränderung. In Anlehnung an Neisser (1979, S. 27f) sprechen sie von "ein[em] Prozess der fortschreitenden Differenzierung und der gleichzeitigen Zentralisierung.“ In der handelnden Auseinandersetzung mit ihren Umweltgegebenheiten differenzieren,

koordinieren und strukturieren Menschen ihr Verhalten und stellen eine höhere Ordnung und Komplexität her. Sowohl physische, psychische und mentale Fähigkeiten durchlaufen auf diesem Weg verschiedene Entwicklungszustände, wobei der Mensch trotz radikaler Veränderungen seiner Struktur auf allen Ebenen und zu allen Zeiten seine subjektive, individuelle Natur beibehält.

Obwohl Entwicklung im Allgemeinen als physische, psychische und geistige Veränderungsreihe angesehen wird, bei der sich die einzelnen Schritte kontinuierlich vollziehen und jeder nachfolgende Schritt eine höhere Stufe darstellt und den vorangegangenen als Grundlage benötigt, ist die Schlussfolgerung, dass der Mensch ein überschaubares, stabiles System sei, einseitig. Die Annahme, dass seine Entwicklung linear-kausal und ein bestimmtes, vorgegebenes Ziel gerichtet voranschreitet und durch feste Regelkreise gesteuert wird, hatte die frühe Verhaltenstherapie veranlasst, bei kindlichen Wahrnehmungs- oder Bewegungsproblemen Maßnahmen in Form von Wenn-Dann-Lösungen zu ergreifen.

Doch seit den sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts haben Konstruktivismus, Kybernetik, Neurobiologie und andere Wissenschaftsrichtungen das linear-kausale Bild der Kindesentwicklung dynamisiert. Döring et al. (1996) entwerfen das Bild des Menschen als komplexes Wesen, das ständig Veränderungen unterworfen ist. Über zahllose Differenzierungsprozesse hat es sich aus dem extrem einfachen Anfangsstadium einer befruchteten Eizelle zu einem hoch integrierten physischen System differenziert. Auch das psychische und mentale Verhalten differenziert sich zu komplexen Strukturen: von einfachen Weltbildern hin zur Akzeptanz verschiedener, sich durchdringender Weltbilder und von einfachen Vorgängen des Gewahrwerdens, Erfassens und Erkennens zu Bedeutungsbildung, Selbstreflexion und Handlungsintelligenz. Während einerseits spezialisierte Untersysteme zusammenwirken, um dieses komplexe System aufrechtzuerhalten, ermöglichen ihm offene Reaktionsschleifen flexible Reaktionen auf wechselnde Einflüsse. Menschen sind eher komplexe, instabile Systeme mit großer Veränderungsdynamik und Innovationspotential. Selbst subtile Ursachen können zu plötzlichen und weit reichenden Veränderungen führen. Komplexe Probleme können aber auch zu einfachen und überraschenden Lösungen finden. Veränderungen führen zu einer Spannung, die Menschen gemäß ihrer eigenen subjektiven Realität und im Zusammenspiel mit anderen Menschen lösen werden.

In all diesen Prozessen ist der Mensch ein selbst gestaltender Organismus. Der Säugling schafft aus dem 'summenden Durcheinander' (Piaget. In: Döring & Döring 2002), das er erlebt, Strukturen, durch die sich nach und nach stabile Ordnungen herstellen. Piaget spricht vom Übergang von 'Chaos zum Kosmos' (In: Döring & Döring, 25.5.2010). Entwicklungsschritte finden nicht einseitig "in gesetzmäßig wechselnden, qualitativ unterschiedlichen Phasen von Stabilität und Veränderung" statt, sondern über „eine immer fortschreitende Bewegung, die ständig einer neuen Gestalt entgegenstrebt" (Kegan 1994, S. 27f, S. 34). Der Säugling tauscht sich über eigene Handlungen in Form von Bewegungen und Berührungen mit der Umwelt aus. Durch lösungsorientierte Eigenaktivität werden neue Regeln und passende Konzepte gefunden, wobei in einem sozialen System jede Veränderung an die Akzeptanz durch die beteiligten Menschen gebunden ist. Hier werden Fähigkeiten wie intuitives Verstehen, Selbstreflexion oder Visualisation entwickelt, um zu einer Neuanpassung des Systems mit der gesamten gesammelten Erfahrung zu kommen. Dabei lässt sich das Phänomen beobachten, dass eine höhere Autonomie gleichzeitig eine höhere gegenseitige Abhängigkeit von Mensch und seiner Umwelt bedeutet. Jantsch (1982) spricht von dem autopoetischen Paradox, das heißt, dass mehr Autonomie eine zugleich immer größere gegenseitige und komplexere Abhängigkeit bedeutet.

Das dynamische Entwicklungsmodell geht davon aus, dass für die menschliche Entwicklung eine Balance im Zusammenspiel zwischen Stabilität und Instabilität notwendig ist. Im Zusammenspiel von stabilen und instabilen Prozessen in der motorischen, emotionalen und kognitiven Entwicklung strukturiert sich der Mensch und bildet neue Ordnungen. Durch die fortschreitende Strukturierung entfalten sich Menschen von einem undifferenzierten Zustand, in dem die Emotionen und geistigen Konzeptionen nicht differenziert sind, zu ihrer Persönlichkeit. Wahrnehmung entwickelt sich von den Nahsinnen (Tasten, Schmecken) zu den Distanzsinnen (Hören, Sehen). Erleben entwickelt sich von einfacher Grobgliederung zu immer feineren Unterscheidungen (von der Ganzheit zum Detail). Lernen entwickelt sich von einfacher Gewöhnung und Assoziation zu komplexen Formen der Einsicht und des Verstehens. Sozialkontakt entwickelt sich von der eigenen Bedürfnisbefriedigung zum komplexen sozialen Austausch (Döring & Döring 1989; 1990).

Jeder Mensch ist auf eine sorgfältige Balance zwischen Stabilität und Instabilität angewiesen und stellt sie individuell her. Instabile Situationen (z.B. Geburt / Schuleintritt) sind durch Veränderung, Entdeckung von Neuem und Unsicherheit gekennzeichnet, auf die Menschen mit positiver Anspannung oder Ängstlichkeit reagieren. Da aber kein System auf Dauer Instabilität ertragen kann, müssen durch Veränderung alter Regeln und Rituale neue Muster (Stabilität) entstehen. Goldsmith (1978) betont, dass Stabilität Voraussetzung für Handlungsfähigkeit und für ein lebensfähiges Erregungsniveau ist. Stabile Situationen entstehen durch Wiederholung und Festigung neuer Ordnungen und erzeugen Sicherheit, Ruhe und Entspannung. In jeder Entwicklungsphase muss eine einmal erreichte stabile Ordnung verlassen werden, um etwas Neues zu lernen. Wenn ein System von einer Ordnung zur anderen wechselt, herrscht notwendigerweise eine Phase der Desorientierung und kritischen Instabilität. Hierbei sind Fehler unvermeidbar. Die Sanktionierung von Fehlern, die Teil jeder instabilen Phase ist, führt häufig zurück in den alten, stabilen Zustand und festigt ihn. Stattdessen ist es sinnvoll, die Übergänge angemessen zu begleiten, bis neue Stabilitäten erreicht sind.
Die Aufmerksamkeit und Wahrnehmung, die zum Lernen und zur Selbstentwicklung gewünscht ist, braucht eine Ausgewogenheit zwischen bekannt/stabil und unbekannt/instabil. Zu viel Bekanntes erzeugt Langeweile, zu viel Unbekanntes kann zu Angst, Abwehr und Überforderung führen (Singer 2006). [58] Ist jemand zu instabil, kann man Stabilität anregen. Verhält sich jemand zu starr, handelt es sich nicht um echte Stabilität, sondern um Angst, ins Instabile abzugleiten. Wahrnehmungsstörungen [59] können Ursache für ein vermehrtes Festhalten an Stabilität oder Instabilität sein.

[58] Singer führt die Ergebnisse von Befragungen von Patienten an, die von Geburt an blind aufwuchsen und dann im Erwachsenenalter operiert wurden und wieder sehen konnten. Die Mehrzahl konnte nach der Operation die nun verfügbaren visuellen Signale nicht sinnvoll einordnen. Sie empfanden Licht als schmerzhaft, konnten keine Figur-Grund-Unterscheidungen treffen und nahmen den Raum nicht als eine Gleichzeitigkeit von Beziehungen wahr, sondern weiterhin als ertastete Sequenz nacheinander eintreffender Ereignisse. Die Patienten fühlten sich von den chaotischen Eindrücken überflutet und viele stürzten in Depressionen.

[59] Wenn Wahrnehmungsorgane intakt sind, aber die Informationsverarbeitung der Signale zu stark, zu gering oder verändert ist oder die Filterfunktionen gestört sind, spricht man von Wahrnehmungsstörungen. Die Folge ist Überforderung oder Unterforderung, d.h. zu viele (Hypersensitivität) oder zu wenige Signale (Hyposensitivität). In einem Fall sucht der Mensch in auffälliger Weise nach taktilen, propriozeptiven und vestibulären Anregungen in verschiedenster Form. Im anderen Fall kommt es zu extremer Vermeidung von Veränderungen und der Mensch vermeidet einzelne taktile Qualitäten, kleinste Bewegungen oder Lageveränderungen, Drehbewegungen oder Ganzkörperbewegungen (Döring, Ausbildungsunterlagen).

2.2.1.1. Physische Entwicklung zwischen Stabilität und Instabilität

Dynamische Entwicklung zwischen Stabilität und Instabilität findet auf physischer, psychischer und mentaler Ebene statt und wird hier nur exemplarisch dargestellt.

Die physische Bewegungsentwicklung erfolgt beim Neugeborenen und im Säuglingsalter über verschiedene Stufen, die Pickler (1988, S. 35) wie folgt beschreibt:

- In der Rückenlage werden die Gliedmaßen und der Kopf zunehmend freier bewegt. Der Säugling entdeckt das Auf-den-Bauch-Drehen und das Auf-den-Rücken-Drehen.
- In der Bauchlage wächst die Kopfkontrolle. Die Fortbewegung durch Rollen, Robben, Kriechen und Krabbeln wird möglich.
- Es kommt zur Entwicklung des seitlichen Sich-Aufsetzens
- Aufrichten zum Kniestand und Stehen
- Freihändiges, sicheres Gehen und Laufen

Lebensphase	**Altersspanne**	**Phasenkennzeichnung**
Vorgeburtliches Stadium	6.-28. Woche	vielfältige Reflexbewegungen (d.h. automatische, über das Stammhirn stereotyp ablaufende Reaktionen auf äußere oder innere Wahrnehmungen
Neugeborenenalter	1.-3. Monat	ungerichtete Massenbewegungen
Säuglingsalter	4.-12. Monat	erste koordinierte Bewegungen.
Kleinkindalter	l.-3. Lebensjahr	Aneignung vielfältiger Bewegungsformen
Vorschulalter	4.- 7. Lebensjahr	Entwicklung vielfältiger Bewegungsformen und erster Bewegungskombinationen
Frühes Schulkindalter	7.-10. Lebensjahr	schnelle Fortschritte des motorischen Lernens
Spätes Schulkindalter	Mädchen 10.-12.Lj. Jungen 10.-13 Lj.	Phase der besten motorischen Lernfähigkeit in der Kindheit
Frühes Schuljugendalter (Pubeszenz)	Mädchen 11.-14.Lj. Jungen 12.-15. Lj.	Umstrukturierung motorischer Fähigkeiten und Fertigkeiten
Jugendalter (Adoleszenz)	Mädchen 13-18. Lj. Jungen 14.-19. Lj.	geschlechtsspezifische Differenzierung und Individualisierung von Fähigkeiten und Fertigkeiten
Frühes Erwachsenenalter	18./20.-30./35. Lj.	relativer Erhalt der motorischen Leistungsfähigkeit
Mittleres Erwachsenenalter	30./35.- 45./50. Lj.	allmähliche motorische Leistungsminderung
Späteres Erwachsenenalter	45./50. - 65./70. Lj.	verstärkte motorische Leistungsminderung
Spätes Erwachsenenalter	65/70 Jahre und älter	ausgeprägte motorische Leistungsminderung

Abb. 7: Winter & Hartmann 2007, S. 248, ergänzt durch P.S.

Winter & Hartmann (2007, S. 317) beschreiben den weiteren Entwicklungsverlauf motorischer Fähigkeiten. Kinder eignen sich über das Spiel vielfältige Bewegungsformen an: Steigen, Balancieren, Laufen, Hüpfen, Springen, Schieben, Ziehen, Klettern, Hängen, Schwingen, Fangen und Werfen. Die Bewegungsformen, Koordination, Beweglichkeit und Ausdauer werden zunehmend ausgebaut und miteinander kombiniert. Mit dem Schuleintritt geht die Zeit für das freie Bewegungsspiel zurück und die motorischen

Fähigkeiten werden im Sportunterricht geschult. Körperbau, motorische Voraussetzungen, psychische und kognitive Komponenten tragen zu einer hohen motorischen Leistungsfähigkeit, Konzentrationsfähigkeit und Zielstrebigkeit bei der Lösung von Bewegungsaufgaben im späten Schulkindalter bei. Dann folgt eine Phase der Veränderung der motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten aufgrund der Umstrukturierung des Körpers durch die geschlechtspezifische Differenzierung, die fortschreitende Individualisierung und zunehmende Stabilisierung. Ähnliche Entwicklungsreihen kann man nicht nur bei der Bewegungsentwicklung, sondern bei allen Sinnestätigkeiten beobachten (Döring 1990).[60]

Bei den Übergängen von einer Entwicklungsstufe zur nächsten kommt es zu Unsicherheiten und Instabilitäten, mit denen Menschen unterschiedlich umgehen. Es kann sein, dass sie zu dem alten Vertrauten zurückkehren und daran festhalten oder sich von unangenehmen Erfahrungen des Neuen nicht abschrecken lassen, sondern die neuen Erfahrungen ausbauen (Pickler 1988, S. 121). Pickler (1988, S. 171ff) betont die Initiative, Selbstständigkeit und Kompetenz, die Kinder erlangen, wenn die Erwachsenen ein adäquates Verhalten zeigen und für die geeignete äußere Umgebung sorgen.

2.2.1.2. Psychische Entwicklung zwischen Stabilität und Instabilität

Auch die Entwicklung der Psyche durchläuft verschiedene Differenzierungen, die aber nicht so leicht zu erkennen sind wie die physischen Entwicklungsschritte. Ein dynamisches Modell der Stadien der psychischen Funktionen des Menschen entwirft Kegan (1994, S.152ff, S. 160ff) mit der Spirale der Gleichgewichtsstufen.

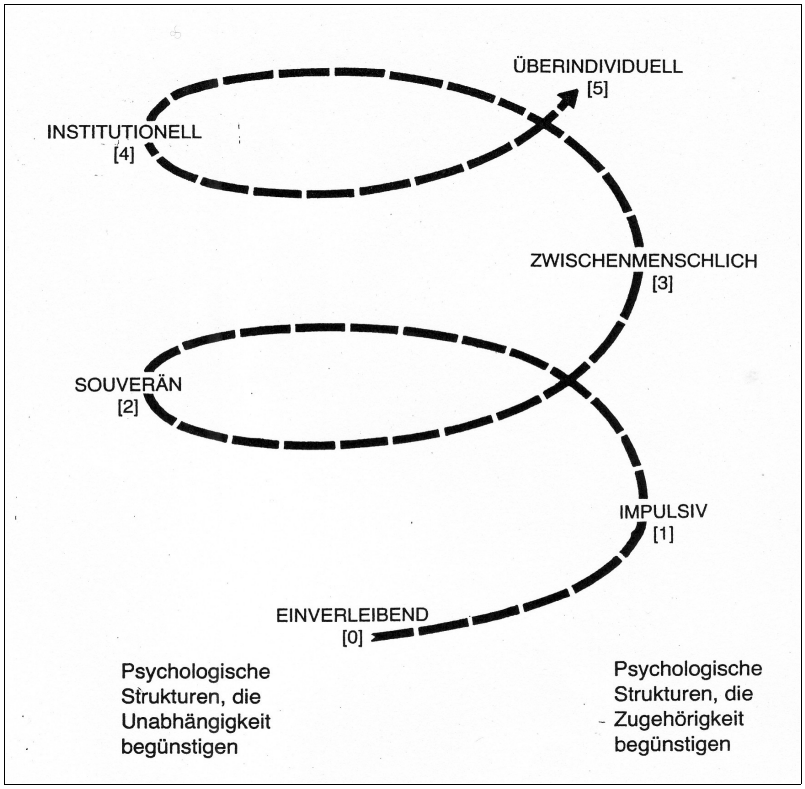


Abb. 8: Entwicklungsstufen des Selbst (Kegan 1994, S. 351)

[60] Sehen beginnt bei der Geburt mit dem Lichtreflex der Pupillen bis zum Lesen der Schrift.
Hören beginnt bei der Geburt mit dem (Audiopalpetral-) Schreckreflex bis zum Verstehen von Sprache
Fühlen beginnt bei der Geburt mit Hautreflexen des Zurückziehens bei Berührung bis zum Erkennen dreidimensionaler Gegenstände durch Tasten.
Handfunktion beginnt bei der Geburt mit dem Greifreflex bis zur Fähigkeit des Schreibens.
Sprechen beginnt bei der Geburt mit dem ersten Schrei bis zur menschlichen Sprache.

Kegan geht davon aus, dass das Kind im ersten Lebensjahr die Welt vor allem über den Mund aufnimmt (0). Dann lebt es eine Phase der Impulse, die es aber noch nicht unter Kontrolle hat (1). Ab dem 6.-8. Lebensjahr stehen seine Interessen, Wünsche und Bedürfnisse im Vordergrund (2). Auf der Stufe des zwischenmenschlichen Selbst schlüpft der Jugendliche in die Perspektive des anderen und denkt dass er das ist, was die anderen ihm spiegeln (3). Der junge Erwachsene achtet in seinen Beziehungen auf Abgrenzung und fühlt sich hauptsächlich sich selbst gegenüber verantwortlich (4). Kennzeichen der nächsten Stufe sind, dass Menschen die gegenseitigen Verschiedenheiten erkennen und verbinden (5).
Aus Kegans Sicht verläuft die psychische Entwicklung zwischen Strukturen, die Unabhängigkeit begünstigen und Strukturen, die Zugehörigkeit begünstigen. Auf jeder Entwicklungsstufe kommt es zu einer Neuorganisation des Gleichgewichts, einmal zu Gunsten der Unabhängigkeit, einmal zu Gunsten des Zugehörigkeitsgefühls. Beide Aspekte stehen in einer grundlegenden Ambivalenz zueinander, die der Mensch zu einigen sucht. Beim Erreichen jeder dieser Entwicklungsstufen können spezifische Bedrohungen und Infragestellungen des Gleichgewichts wirksam werden.

Je nachdem, ob die instabilen Übergangssituationen zu einer angemessenen oder unangemessenen Lösung führen, wird entweder ein neues stabiles Gleichgewicht erreicht oder es treten verschiedene Depressionsstörungen auf. Für eine gesunde psychische Entwicklung braucht der heranwachsende Mensch ein stabiles erwachsenes Gegenüber, das eine Grenze zur eigenen Individualität bildet und als Vorbild fungieren kann. Winterhoff (2008) beschreibt anhand zahlreicher Fallbeispiele, dass vielfältige gesellschaftliche Veränderungen das stabile Erwachsenen-Kind-Verhältnis nicht mehr gewährleisten. Dass Eltern ihre Welt nicht mehr altersgemäß von der Welt ihrer kleinen Kinder abgrenzen, sondern die Kinder als selbstständige Partner behandeln und ihr Selbstbewusstsein zunehmend über den Erfolg / Misserfolg ihrer Kinder definieren, führt seiner Meinung nach zu einer unzureichend entwickelten Psyche der Kinder. Viele pädagogische Probleme in der Schule führt er darauf zurück, dass die Kinder in einer frühkindlichen Entwicklung mit Allmachtsphantasien oder auf der Stufe der reinen Bedürfnisbefriedigung verharren.

2.2.1.3. Geistige Entwicklung zwischen Stabilität und Instabilität

Hegel (1807, S. 15) beschreibt die Eigenschaft des Geistes mit folgenden Worten: "Der Geist ist nie in Ruhe, sondern in immer fortschreitender Bewegung begriffen." Die Bewegung des Geistes ist das Produzieren von Gedanken. Denken ist eine Tätigkeit des immer aktiven Geistes. Es ist ein Vorgang der Differenzierung, des Erkenntnisgewinns und der Erkenntnisnutzung. Differenzierungsstufen des Denkens und eine damit einhergehende Bewegung zwischen Stabilität und Instabilität lassen sich nur mittelbar, z.B. anhand von Bobachtungen physischer Tätigkeiten und sprachlicher Äußerungen oder anhand von Rückschlüssen aufgrund von Gehirnausgestaltung nachvollziehen.

Bei der Systematisierung der Entwicklung des Denkens gibt es zwei grundlegende Anschauungsformen (Klix & Spada 1998). Die erste Anschauungsform geht davon aus, dass sich im Verlauf des Denkens das Gehirn im Wechselspiel mit der physischen Welt organisiert und durch diese Interaktionen mentale Eigenschaften konstruiert. Die zweite geht davon aus, dass Geist, Bewusstsein und Denken ganz allgemein aus einem grundlegenden Ordnungsprinzip hervorgehen. Die durchgängigen Organisationsprinzipien des Universums, zu denen das Gehirn, Beobachtungen und Sinneswahrnehmungen gehören, sind mentale Eigenschaften. Auch die Beziehungen zwischen Beobachtungen sind mentale Phänomene.

Zum ersten Ansatz gehört Piagets Modell von den vier Stufen der kognitiven Entwicklung des Kindes (Mietzel 1998). Wie sich das Kind altersabhängig mit der Welt in Beziehung setzt, wie es handelt und welche Realität es als Voraussetzung konstruiert, sieht Piaget als kognitive Leistung des Kindes an. Sie sagt etwas über sein Denken und über seine kognitive Entwicklungsstufe aus. Die Entwicklungsstufen sind jeweils einem Lebensalter zugeordnet und zeigen charakteristische Merkmale. Sie bauen aufeinander auf, wobei die Übergänge fließend sind (Piaget & Inhelder 1972, S. 153). Sie entwickeln sich von konkret zu abstrakt und von einfach zu differenziert.
Für Piaget beginnen mentale Prozesse im sensumotorischen Schema (bis circa. zum zweiten Lebensjahr). Das Kleinkind handelt zunächst reflexhaft und spontan. Durch Lutschen, Greifen, Hantieren erwirbt es sich allmählich Handlungsschemata, die es mit gerade vorhandenen, neuen Wahrnehmungseindrücken koordiniert. Die Handlungsschemas der praktischen Wirklichkeit bilden die Grundlagen für die späteren, wahrnehmenden und intellektuellen Konstruktionen. In der präoperationalen Phase zwischen zwei und sieben Jahren hat das Kind sein Handeln verinnerlicht. Es hat eine Vorstellung eines Gegenstands, eines Ereignisses oder eines Begriffs. Es weiß, dass ein Symbol in Form eines Wortes, einer Geste oder einer Vorstellung für diesen Gegenstand stehen kann. Es entdeckt seine gegenständliche Umwelt mit der Sprache, wobei es zu einer Explosion der Begriffe kommt. Zwischen den bildhaften Vorstellungen und Symbolen herrschen noch keine festen logischen Verbindungen, sondern instabile logische Regeln und Generalisierungen. Erst allmählich erkennt das Kind, dass andere Menschen Dinge anders als es selbst verstehen.
Im Alter von sieben bis zwölf Jahren erfassen Kinder verschiedene Aspekte eines Gegenstandes oder Vorgangs gleichzeitig, setzen es zueinander in Beziehung und können durch Aufstellen, Erweitern, Einteilen, Unterscheiden und Umkehren schlussfolgern. Diese Stufe des konkret-operativen Denkens zeichnet sich durch zielgerichtete, konkrete Gedanken mit Objekten oder Vorstellungen aus. Ab zwölf Jahren können Kinder abstrakte, nicht mehr konkret vorstellbare Inhalte denken. Sie haben die Stufe des formalen Denkens erreicht. Dieses Denken stützt sich nicht mehr überwiegend auf Gegenstände, sondern auf verbale bzw. symbolische Elemente, es ist hypothetisch-deduktiv. Kinder können nun über ihr eigenes Denken nachdenken.
Piagets kognitive Entwicklungsstufen finden in ständigem Wechsel zwischen stabilen und instabilen Zuständen statt. Wenn das Wahrgenommene in die bereits vorhandene kognitive Struktur passt, wird es assimiliert. Die vollständige Aneignung erlaubt dem Kind, selber stabil zu bleiben. Reichen die vorhandenen kognitiven Strukturen nicht für eine Lösung aus, müssen die Strukturen an die neue Situation angepasst, akkommodiert werden. Das Gleichgewichtsstreben zwischen Assimilation und Akkomodation treibt die Denkentwicklung zu einer zunehmenden Differenzierung. Auf jeder Stufe tauchen Widersprüche zwischen den kognitiven Strukturen auf, z.B. zwischen der praktischen und der verinnerlichten Wirklichkeit, zwischen der anschaulichen und der abstrakten Wirklichkeit.

Hannaford (1996, S. 96f) vertritt ein neurophysiologisches Modell der kognitiven Entwicklung, das mit der zeitlich fortschreitenden Reifung verschiedener Gehirnteile in Zusammenhang steht. Bis zum 15. Monat entwickelt sich beim Kind das reptilienhafte Gehirn, das die Grundbedürfnisse des Überlebens (Nahrung, Schutz, Geborgenheit) sichert. Sensorische Aktivierung (Vestibularsystem, Hören, Tasten, Geruch, Geschmack, Sehen) und motorisches Erkundungsverhalten beginnen. Bis zur Mitte des vierten Lebensjahres entwickelt sich das limbische System und damit das emotionale Erkundungsverhalten (z.B. Wahrnehmen der anderen in Bezug zum Selbst, der Emotionen in Bezug zum Selbst, der Sprache in Bezug zum Selbst, Ausprobieren von Sprache / Kommunikation, soziale Entwicklung). Bis zum siebten Lebensjahr bildet sich die Gestalthälfte des Gehirn aus, die vor allem Gesamteindrücke, Bildern etc. verarbeitet (Kolb

& Whishaw 1993, S. 174). Dann folgt die Ausbildung der Logikhälfte, die Detail- und lineare Verarbeitung, kognitives Denken, lineares mathematisches Arbeiten, Entwicklung von Lesen und Schreiben unterstützt. Die Ausbildung der Stirnlappen (ab 8. Jahr), die verstärkte Ausbildung und Myelinbildung des Balkens (9. bis 12. Jahr), die hormonale Ausprägung (12. bis 16. Jahr) führen zu einer verbesserten feinmotorischen Entwicklung, zu einer Kontrolle des Sozialverhaltens, zu einem Bewusstsein für ein sinnerfülltes Leben und zu verbesserten kognitiven Fähigkeiten (16. bis 21. Jahr). Die Ausbildung und Verfeinerung der Stirnlappen (ab 21. Jahr) befähigen den Menschen zu einem globalen / systemischen Denken, zu komplexen, formal-logischen Einsichten und zu verfeinerten Emotionen wie Altruismus, Liebe und Mitgefühl.

Die zweite grundlegende Anschauungsform geht davon aus, dass das Denken ganz allgemein zu dem universellen Ordnungsprinzip der mentalen Phänomene gehört, da Beobachtungen und Sinneswahrnehmungen mental sind. Diese Ansicht besagt, dass Kontexte in Kontexten in Kontexten..... vorkommen[61], sodass eine Bedeutung immer kontextabhängig ist. Denken existiert in Kontexten. Jeder Kontext verleiht dem Denken eine andere Bedeutung. Denken entfaltet sich in den ursprünglichen, bewussten und unbewussten Absichten des Denkenden und des Beobachtenden, in dem jeweiligen Rahmen, im Kontext der Erwartungen etc. Es entwickelt sich zwischen Differenzierung und Integration. Diese Art, Denken zu betrachten, gleicht einem großen Netz, das an jedem Verknüpfungspunkt einen Juwel hat; jeder Juwel reflektiert alle anderen Juwelen des Netzes wie zwei Spiegel, die sich gegenüber stehen und ein Bild unendlich oft reflektieren. So reflektiert jedes individuelle Denken, jede Zelle, jedes Atom die Veränderung aller anderen.
Gebser (1978) unterscheidet je nach Raum- und Zeitbezogenheit archaisches, magisches, mythisches, mentales und integrales Denken. Das integrale Denken geht nicht mehr von einer Dualität aus, sondern von der Pluralität. Es macht Strukturen durchsichtig und erlaubt ihr Koexistenz, ohne sie vereinen zu wollen.
Wilber (1999) spricht von sieben grundlegenden Bewusstseinsstufen, die vollständig eigenständig verlaufen: Sensumotorik, Begierde, repräsentationaler Geist, abstrakter Geist, transzendentale Intuition, Selbst/Ich und reines Selbst. Wenn ein neues Bewusstsein auftaucht, löst sich das Bewusstsein von der alten Stufe. Das nennt Wilber Dezentrierung. Dann identifiziert sich das Bewusstsein mit der neuen Stufe und gewinnt damit eine neue Mitte. Das Bewusstsein entwickelt sich aber nicht nur in festen Stufen, da sich die Gesamtentwicklung nicht allein an kognitiven Strukturen festmachen lässt.

2.2.1.4. Ressourcen aus Stabilität und Instabilität

Entwicklung als zunehmend differenzierte Ordnungen von Strukturen geschieht im Wechselspiel von Stabilität und Instabilität. Jeder Mensch schafft seine Ordnungen auf seine Weise. Verharren Menschen im Extrem der Stabilität oder Instabilität, ist die Kommunikation mit der Umwelt erschwert. Im ersten Fall geht der Mensch zu wenig auf die Außenwelt zu, im zweiten Fall finden häufig wechselnde Kontakte ohne stärkere Intensivierung statt. In Anlehnung an Döring & Döring (2002) wurde folgende Übersicht über stabilitätserhaltende oder instabilitätserhaltende Verhaltensweisen erstellt.

[61] Die Geschichte des Königs und des Weisen verdeutlicht dieses Verständnis: Ein König sucht einen Weisen auf und fragt ihn, wie es komme, dass die Erde nicht ins Bodenlose fällt. Der Weise erwidert: "Die Erde ruht auf einem Löwen". "Und worauf steht der Löwe?" "Der Löwe steht auf einem Elefanten". "Und worauf steht der Elefant?" "Der Elefant steht auf einer Schildkröte." "Und worauf steht die ...?" "Ihr könnt es dabei bewenden lassen, euer Majestät. Weiter unten kommen nur Schildkröten." (Wilber 1999)

Ressourcen	Stabilität	Instabilität
Körper		
Bewegungsaktivitäten und Spiele stellen Gleichgewicht zwischen sensumotorischer Stabilität und Instabilität, zwischen Anspannung und Entspannung her.	wenig Bewegung	Rennen, nicht zur Ruhe kommen
	wenig Bewegungsrisikobereitschaft	geringe Entspannungsfähigkeit
	statische / starre Körperhaltungen	nur kurzzeitiges Verharren
	gleichförmig stereotype Bewegungen	ev. hohes motorisches Risiko
Psyche		
Rollenspiele und Symbolspiele stellen ein Gleichgewicht zwischen emotionaler Stabilität und Instabilität her.	geringe Motivierbarkeit für neue Aktivitäten	ständiges Bedürfnis nach Anregungen
	Angst vor Neuem	Suche nach Kicks / Neuem
	wenig ausgelassene Stimmung	stark wechselnde Stimmung
	Festhalten an Ritualen	Risikofreudigkeit
	wenig Neugier	Selbstüberschätzung
Geist		
Konstruktions- und Denkspiele stellen ein Gleichgewicht zwischen kognitiver Stabilität und Instabilität her.	Festhalten an einem Lernweg	Gedankliches Springen erschwert es, Zusammenhänge herzustellen
	Angst vor neuen Aufgaben	Neue Gedanken stören ständig dabei, Konzepte/ Gedanken/ Pläne reifen und festigen zu lassen
	wenig Kreativität	unkonventionelle, phantasievolle Ideen
	Stabilität von Gelerntem, aber schlechte Übertragbarkeit auf abgewandelte Situationen	wenig Festigung von Gelerntem

Abb. 9: Ressourcen aus physischer, psychischer und geistiger Stabilität und Instabilität.

Stabilität oder Instabilität fördernde Faktoren können als Ressourcen für die physische, psychische und kognitive Entwicklung des Menschen eingesetzt werden. Hannaford (1996) betont die Bedeutung von befriedigten körperlichen Bedürfnissen – durch gesunde Ernährung und Umgebung, durch Ausgewogenheit von Bewegung und Entspannung – für Konzentrationsfähigkeit und Ausdauer. Befriedigte emotionale Grundbedürfnisse, wie Akzeptanz, Bestätigung und Ermutigung sorgen für Motivation und Interesse. Ein sinnlich aktiviertes, mit logischen und bildhaften Aspekten operierendes Denken sorgt für nachhaltiges Verstehen. Entwicklungsfortschritte lassen sich hierbei hauptsächlich durch Anregung zu Eigenaktivitäten durch stabilitäts- oder instabilitätsfördernde Faktoren erzielen (Schlack 1995).

Stabilitätsfördernde Faktoren sind:

- Wiederholungen und Rituale
- Ruhe- und Entspannungszustände
- Anforderungen, die weder unter- noch überfordern und die emotional positiv sind.
- gut durchschaubare Strukturen und klare Angebote
- hohe persönliche Verlässlichkeit des Pädagogen (Vertrauen, gute Beziehung)

Instabilitätsfördernde / veränderungsfördernde Faktoren sind:

- Angebote, die aktives Neugierverhalten anregen und Orientierung hervorrufen
- kreative Phasen mit Hilfe von Tagträumen, spannenden Geschichten etc.
- Spannungszustände durch Anforderungen erzeugen
- Fehler von vornherein zulassen: Fehler sind oft Zeichen für Instabilität, für spielerisches Ausprobieren. Sie sind ein notwendiger Prozess für Veränderung und Lernen.

2.2.2. Physische, psychische und mentale Grundbedürfnisse und ihre Ressourcen

In der physischen, psychischen und geistigen Entwicklung des Menschen liegen Ressourcen, die durch Ressourcendiagnose und intuitive Erfassung der Lerngestalt herausgefunden werden können. Eine ressourcenorientierte Haltung kann für die intrapersonale Förderung eingesetzt werden (Graf & Moser Opitz 2008).

Paradies et al. (2007) unterscheiden im Wesentlichen vier Schritte der Diagnose, die als Lehrerressourcen angesehen werden können: Wahrnehmen, Verstehen, Entscheiden, Überprüfen.

Wahrnehmen bedeutet unter anderem:

- Beobachtung und wertfreies Beschreiben des Kindes im pädagogischen Feld durch Lehrer, Schüler, Eltern etc.
- Einholen und Sichten von Arbeitsproben, z.B. in Form von Klassenarbeiten
- Einholen der Sammlung von Arbeitsergebnissen des Schülers über einen längeren Zeitraum (Portfolio) als Möglichkeit der Entwicklungsdokumentation.
- Prozessdiagnose anhand von Fragen- und Aufgabensammlungen zu verschiedenen lernrelevanten Kompetenzen und Verhaltensweisen (Kompetenzinventare)
- Vergleichen des Verhaltens des Schülers mit seinem Verhalten in anderen Zusammenhängen
- Elterngespräche, Hausbesuche

Verstehen bedeutet unter anderem:

- Befragung und Metakommunikation über Lernprozesse oder schulisches Handeln ("Sage mir doch, wie du die Aufgabe gelöst hast")
- Biographisches Verstehen über lebensgeschichtliche Selbstbeschreibung (z.B. narratives Interview nach Fritz Schütze; Aufsatz: Wer bin ich in 40 Jahren?; Bild des eigenen Lebenswegs malen)
- Gespräch über Gefühle, die das schulische Lernen begleiten. ("Wie fühlst du dich, wenn")
- Grundlegendes Verständnis der Entwicklung des Kindes, der Sinne und der Prozesse des Sprach-, Lese-, Schreib- und Rechenerwerbs, von Lernschwächen und Begabungen.
- Die eigenen Beobachtungen deuten und Hypothesen bilden.

Entscheiden bedeutet unter anderem:

- Gemeinsamer Austausch über mögliche Maßnahmen und gemeinsame Zielsetzung für den weiteren Lernprozess, die in einen Förderplan und / oder Lernvertrag münden können.
- Angebote entwickeln.
- Angebote veranlassen / durchführen

Überprüfen bedeutet unter anderem:

- Gegenseitige Rückmeldung der an der Diagnose und Entscheidung beteiligten Personen in regelmäßigen Abständen, inwieweit und gegebenenfalls weshalb die gesetzten Ziele erreicht bzw. nicht erreicht wurden. Weitere Absprachen und Anpassungen folgen.
- Zur Überprüfung können Lern- und Leistungsmerkmale im Bereich der fachlichen (z.B. angeeignetes Fachwissen), methodischen (z.B. Arbeitstechniken), personalen (z.B. Anstrengungsbereitschaft) und sozialen Kompetenz (z.B. Kooperation) herangezogen werden.
- Überprüfen des eigenen Wahrnehmens, Verstehens (Hypothesenbildung) und Entscheidens.

2.2.2.1. Physische Grundbedürfnisse und Ressourcen

Die Sinne sind für die körperliche, seelische und geistige Entwicklung und ihre Funktionen des Denkens, Fühlens und Handelns in allen Lernkontexten wichtig. Gut ausgeprägte und gut geschulte Sinne sind Voraussetzung für schulisches Lernen, für den Austausch mit der Umgebung, für die Entwicklung von emotionaler Intelligenz, sozialen Fähigkeiten und Einsicht. Auf der Grundlage gereifter Sinne entwickeln Menschen einen adäquaten Umgang mit Komplexität und sind zu schöpferischem Denken und freiem Handeln in der Gegenwart fähig. Die Wahrnehmung eigener Reaktionen auf die Außenwelt in Form von Gedanken und Emotionen ist ein Weg zu Gelassenheit, Distanz und gesteigerter Wirkkraft.

Bildeten die Sinne um 1230 noch eine Einheit mit den Elementen und dem Kosmos, so wurden sie schon im 14. Jahrhundert vom Menschen unterschieden und von natürlichen und kosmologischen Vorgängen getrennt dargestellt (Verspohl 1984, S. 53). Zunehmend wurde auch Denken und sinnliche Erkenntnis unterschieden. Die Sinne wurden und werden negativ, als Defekt des Denkens, konnotiert, denn sinnliche Erfahrung kann trügerisch, undeutlich, unklar und veränderlich sein (Ehrenspeck 1996).
Die fortschreitende Isolierung der Sinne und die Sinnentleerung des (Bildungs-) Alltags führt bei vielen Kindern zu kombinierten Ausfällen des Sinnessystems. Ihr Gehirn hat die sinneswahrnehmenden Strukturen nicht oder unzureichend ausgebildet. Viele Kinder können die räumliche und zeitliche Abfolge von Reizen nicht richtig einschätzen, nicht behalten, nicht adäquat darauf reagieren. Manche nehmen einen akustischen Reiz, einen Laut zwar korrekt auf, erkennen aber seine Bedeutung nicht oder falsch und können kein Wort aus einzelnen Lauten bilden. Andere sind entweder schmerzunempfindlich und suchen ständig massive Berührungsreize oder sind überempfindlich, fliehen vor Zärtlichkeiten und bauen eine taktile Abwehr auf.
Die negativen gesundheitlichen und gesellschaftlichen Folgen einer sinnentleerten Bildung zeigen, dass keine Trennung zwischen Sinneserkenntnis und kognitiver Erkenntnis herrscht, sondern dass sinnenhafte Erfahrung Fülle, Komplexität und ästhetischen Reichtum bedeutet. Meyer-Drawe (1984, S. 142) geht von einem leiblich fundierten, vieldeutigen Sinngeschehen aus, bei dem es keine klar getrennten, unterscheidbaren Geltungsdimensionen gibt. Vielmehr gilt es, die Konzepte von Denken-Wahrnehmung, Subjekt-Objekt, Leib-Geist zu

dekonstruieren und Übergänge zu schaffen (Meyer-Drawe 1990, S. 67).
Vor diesem Hintergrund ist es wichtig, dass Lehrende lernen,

- mit Hilfe grundlegender Kenntnisse einer gesunden Sinnesentwicklung die Sinnesaktivität der Kinder zu verstehen.
- Entwicklungsschwächen zu erkennen und durch Reifungsverzögerungen verursachte Lernstörungen zu reflektieren.
- Ressourcen, die in den verschiedenen Sinneswahrnehmungen liegen, für die Aktivierung und Reifung der Sinne einzusetzen und für relevante, unterstützende Lernangebote zu nutzen.

Folgende grundlegende Faktoren sollten dabei berücksichtigt werden:

Die Sinnesorgane, wie z.B. das Auge, entstehen nicht für die Funktionen, z.B. für das Sehen, sondern sie entstehen in, mit und durch die Funktionen. Die Sinneswahrnehmung und die Sinnesorgane beeinflussen sich gegenseitig. Jede willkürliche und gezielte Handlung erfolgt unter Beteiligung aller Ebenen der motorischen und sensumotorischen Koordination und wirkt sich auf die Entwicklung der Sinnesbereiche und Fähigkeitsbereiche aus. Durch die Kombination verschiedener Sinneseindrücke wird Wirklichkeit aufgebaut. Es erfolgt ein gedankliches Zuordnen, ein sich in Beziehung setzen und ein Verstehen von Zusammenhängen. In dieser Beziehung entwickeln sich die persönlichen und geistigen Fähigkeiten des Menschen, wie Grassi (1957) betont. Ein Mangel an Betätigung oder an Sinneseindrücken wirkt sich negativ auf die Gehirnfunktionen aus, die bei geringem Gebrauch nicht zu ihrer vollen Kapazität gelangen.

Sinneswahrnehmung liefert kein festes Abbild einer fertigen Welt. Niemals treffen wir die Wirklichkeit an sich an. Sie ist schon immer durch unsere Wahrnehmung aktiv geordnet. Wären die Sinne sich selbst überlassen, würden sie eine zusammenhanglose Vielfalt liefern, denn sie funktionieren nach dem Prinzip der 'undifferenzierten Codierung'.[62] Dass es trotzdem zu einer Sinneswahrnehmung und Erkenntnis kommt, liegt am Schöpfungsakt. Jeder Mensch schöpft seine Wahrnehmung und seine Sinngebung. Deshalb heißt Wahrnehmung im Griechischen aisthesis (Ästhetik), was so viel wie Aussondern und Ordnen sinnlicher Eindrücke bedeutet. Wahrnehmung deckt etwas auf, was Einsicht in das Ganze gibt, was nicht allein logisch induktiv oder deduktiv erfasst werden kann. Sie umfasst sinnliches, langsames Begreifen, geistiges Unterscheiden, Anschauung und Verstehen. Welsch (1991, S. 46, S. 49ff) betont die gemeinsame sprachliche Wurzel von Wahrnehmen und Denken, woran die Untrennbarkeit von Wahrnehmung und Denken deutlich wird.

Sinneswahrnehmung ist ein lebenswichtiger Schlüssel zur Umwelt. Wenn Kinder selbstständig Primärerfahrungen machen und ihre Sinne üben, sammeln sie wichtige Eindrücke. Nur auf der Grundlage des selbst erfahrenen, sinnlichen Kontakts mit der Umwelt (ver-) schafft sich das Kind Kenntnisse über sich selbst im Zusammenhang mit anderen Menschen und Dingen. Zuerst erwirbt sich ein Kind sinnliches Wissen, bevor es sich sprachlich mitteilt und weitere Lebens- und Lernschritte vollzieht. Forschungen belegen, dass eine bestimmte Menge von Umweltreizen vorhanden sein muss, um ein erfolgreiches Wechselspiel aus äußeren und inneren Impulsen und somit eine gesunde Gesamtentwicklung zu gewährleisten (Rolff 1990, S. 61-71). Was durch praktisches Handeln mit Menschen und Dingen mit allen Sinnen selbst erfahren ist, setzt sich

[62] Undifferenzierte Codierung beschreibt die Tatsache, dass bei verschiedenartiger Reizung, z.B. durch Druck, Strahlung, Elektrizität etc. die Zelle trotzdem mit gleichartigen, ununterscheidbaren Impulsen reagiert, die in ihrer Frequenz von der Reizintensität abhängen. Die Rezeptoren codieren nur das „Wie viel Reize“ an einer Körperstelle, aber nicht das „Was für Reize“. (Foerster 1989, S. 35)

nachhaltig im Gedächtnis fest. Erst auf der Grundlage der sensumotorischen Kompetenzen konstruieren Kinder Hypothesen über die Mechanismen, die die beobachteten Phänomene hervorbringen. Dann bilden sich geistige Strukturen und Denkwerkzeuge als Basis für weitere Lebens- und Lernschritte. Gleichzeitig bildet das Lernen mit den Sinnen auch die Sinne selbst. Diese Konstruktion ist ein schöpferischer und ich- bzw. wirklichkeitsbildender Akt. „Und je nachdem, wie wir die Entstehung dieser Phänomene erklären, bewerten wir sie unterschiedlich; und umgekehrt, je nachdem, wie wir sie bewerten, neigen wir zu unterschiedlichen Erklärungen“ (Simon 1997).

Eine abstrakte, theoretische Herangehensweise an die Welt ersetzt zunehmend eine sinnliche, selbstwahrnehmende und fremdwahrnehmende Alltagserfahrung (Liebertz 2002). Wirklichkeit setzt sich heute stark aus medial vermittelten Wahrnehmungsprozessen zusammen. Was die Medien berichten, d.h. produzieren, gilt als real. Die medialen Informationen überschwemmen den Alltag. Vermehrt entziehen sich viele Lebensbereiche völlig dem konkret Wahrnehmbaren. Die Übergänge zwischen Realität und Schein verschwimmen.[63] Aufgrund der mangelnden Primärerfahrungen, die Kinder heute eben nicht mehr ausreichend machen, kommt es zu kombinierten Ausfällen des Sinnessystems. Strukturen, die für die Verarbeitung von Sinneseindrücken erforderlich sind, werden nicht oder unzureichend entwickelt. Zusammen mit den Wahrnehmungsstörungen treten auch immer Lernstörungen wie Konzentrationsschwäche, beeinträchtigte Auffassungs- und Gedächtnisleistung, hohe Ablenkungs- und Stör-Bereitschaft. etc. auf.
Eine gesunde Sinnesentwicklung stärkt das Vertrauen in die eigenen Kräfte und Fähigkeiten. Im lebendigen Gleichgewicht zwischen Stabilität und Instabilität kann eine angstfreie Eigenwahrnehmung stattfinden, sodass der Mensch die Kraft der eigenen Persönlichkeit vertiefen kann und Interesse und Ausdauer entwickelt.

Je nach Fragestellung gibt es Modelle, die von fünf Sinnen (Sehen, Hören, Tasten, Riechen, Schmecken) ausgehen (Blume et al. 1976). Andere Modelle zählen den Bewegungssinn und den Gleichgewichtssinn als eigenständige Sinne (Steininger 2005). Kovalik & Olsen (1997, S. 82f) sprechen von 19 Sinnen. Soesmann (1995) geht in Anlehnung an Steiner von zwölf Sinnen aus: Gleichgewichtssinn, Tastsinn, Bewegungssinn, Lebenssinn, Geruchssinn, Geschmackssinn, Sehsinn, Wärmesinn, Gehörsinn, Sprachsinn, Gedankensinn, Ichsinn.

Eine differenzierte Darstellung der Kategorien, ihres Zusammenwirkens und Beschreibungen der Sinne würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Daher dient die folgende Übersicht (Abb. 10: Ressourcen der Sinne) als Anregung, sinnliche Qualitäten im eigenen Lehrbereich als Ressource für die Selbstbefähigung und den Wissenserwerb zu entwickeln.

---

[63] Liebertz (2002) weist darauf hin, dass die 4-14-Jährigen durchschnittlich 4 Stunden pro Tag fernsehen , während sie mit den Eltern nur 3,5 Std verbringen. Davon entfallen circa 19 Minuten auf Gespräche zwischen Kindern und Eltern. Die heutigen Kinder haben, bevor sie Erfahrungen selbst machen und mit den eigenen Erlebnissen vergleichen können, bereits durch Hunderte von Filmen feste Bilder von Liebe, Glück, sexueller Erfüllung gebildet.
-Sie wissen, wie Liebe auszusehen hat.
-Sie haben bis zum 12. Lebensjahr 14.000 Morde im Fernsehen beobachtet, ehe sie ihre eigenen Erfahrungen mit Gewalt machen konnten.
-In ihrer Computerwelt scheint Gewalt ohne Folgen, Opfer, Leid abzulaufen.
-Laut Unesco sehen 5000 12-Jährige aus 23 Ländern den Terminator als männliches Vorbild.
-Sie halten die einfachen Bilder, die “Easy Fast-Food-Wahrnehmung”, für Realität, nach dem Motto: "Das habe ich im Fernsehen gesehen, also stimmt es."

Sinnestätigkeiten als Ressourcen			
Erkenntnistätigkeit	**Organische Grundlage**	**Lehrerressource**	**Lernerressource**
1. Tasten, Berühren, taktiles System (Ayres 1979 und 2002; Duderstadt 1997; Montagu 1989 Seitz 1994; Sekuler & Blake 1994; Thiesen 2001)	Sinnesorgan: Haut, Schleimhäute, Ausscheidungsorgane Reize: Hautberührung, Kälte, Wärme, Druck,Luftzug Rezeptoren: Berührungs- / Temperatur- / Mechano-Rezeptoren Funktion: Wahrnehmung des berührten Gegenstandes in sich selbst schafft Kontakt zur Umwelt und soziale Interaktion. Realitätsbezug durch Information über Größe, Form, Konsistenz, Oberflächenbeschaffenheit von Objekten, Temperatur	Tast- und Berührungsangebote -Blindspiele, Münzen/Perlen fühlen und ordnen, Buchstaben auf den Rücken malen etc. -(Selbst-) Berührungsspiele: Abklopfen des Rückens des Vorderen, Selbstabtasten etc. -Materialien (Wolle, Seide, Filz, Pappe, Holz, Kork, Sisal, Gummi, Kokos, Hanf, Metall) mit verschiedenen stofflichen Eigenschaften anbieten, Fühlmemories -Erstellen chromatischer taktiler Kontrastreihen, z.B. von glatt zu rauh. -Aktivitäten wie Flechten, Knüpfen, Kneten, Zupfen, mit Händen und Füßen schreiben -Gesten- und Gebärdenspiele -Arbeit mit Formen (geometischen Körpern, organischen Formen) -Vertrauensvolle und respektvolle Haltung	-Fähigkeiten entdecken und ausbauen: Kitzeln, Bürsten, Schaben, rutschen, streichen, gleiten, schrammen, reiben, packen, ratschen, pieksen, stochern, bohren, graben, drücken, zwicken, streicheln, kneten, massieren, falten.... -Berührungsqualitäten unterscheiden: sanft, grob, behutsam, liebevoll, grobschlächtig, sorgsam, zärtlich,.... -stoffliche Qualitäten kennen: samtig, dick, rauh, grob, porös, glatt, markant, derb, großporig.. -Offenheit, Neugier, Interesse, Sicherheit, Selbsterkenntnis, Grenzen und Ausmaße wahrnehmen, Verweilen bei Eindrücken -Differenzierungsfähigkeit -soziale Interaktion, klares Gefühl von Ich - Du.
2. Bewegung, Kinästhetisches System (Abele & Becker 1994; Goddard 2003; Hannaford 1996; Laging 2000; Liebertz 2002; Polzin 1992)	Sinnesorgan: willkürlicher Bewegungsorganismus: Sehnen, Muskeln, Gelenke Reize: Muskelkontraktion Rezeptoren: Propriozeptoren Funktion: stereotype Bewegungsmuster (Reflexe) sichern das Überleben, Information über die Stellung der Körperteile zueinander und die Muskelspannung erlaubt zielgerichtete Bewegung, Körperwahrnehmung und Bewegungsempfinden	-Anregungen zur Wahrnehmung der Sehnen, Muskeln, Gelenke durch Aufgaben des Stauchens, Dehnens, Ziehens, Drehens etc. -Anregungen zu Eigenbewegungen und Bewegungsfreude (Spielecontainer) -Anregungen zu Ganzkörperbewegungen und Bewegungskoordination -Anregungen zu differenzierten Bewegungen, Feinmotorik, Kraftdosierung in Bewegung, Stimme durch spezielle Geschicklichkeitsübungen, künstlerisches Tun, -Programme wie „die bewegte Schule“ -Bewegungsfördernde Pausenhöfe und bewegungsfreie Schulräume -Anregungen zur mimischen, gestischen und stimmlichen Bewegung z.B. durch Theaterspiel -Lernspiele in Bewegung, Stationenlernen, Laufdiktate, szenisches Spiel, Lernen am Ergometer, im Laufen etc. -AG-Angebote: Akrobatik, Sportarten, Zeichnen, Yoga, Percussion, Spiele, Bewegungsspiele etc.	-Grobmotorische Fähigkeiten: Rennen, Laufen, Gehen, Wandern, Fangen, Klettern, Springen, Werfen, Rollen, Hüpfen, Wälzen, Kriechen, stemmen, Prellen, Tippen, Hangeln, Schaukeln, Schwingen, Rutschen, Robben, Kreiseln, Tanzen, Hacken, Sägen, Stapeln, Wippen... -Feinmotorische Fähigkeiten: Töpfern, Kneten, Stampfen, Nähen, Malen, Stricken, Sticken, Zeichnen, Auffädeln -Bewegungsfreiheit, Bewegungsfreude, Exploration, Lernbereitschaft, Sicherheit im Raum, Behaltensfähigkeit, Ausdauer, Koordination, Kraft, Vielfalt motorischer Aktivitäten, Schnelligkeit, Kraftdosierung, Bewegungsökonomie, Fähigkeit zu Gemütsbewegungen -psychomotische Begabung und Sprachbegabung

3. Gleichgewicht, Vestibuläres System	Sinnesorgan: Vestibulärapparat mit Drehsinnorgan (Labyrinth mit Bogengängen und Schnecke) und Lagesinnorgan (Vorhofsäckchen) Reize: lineare / Winkelbeschleunigung, Schwerkraft Rezeptoren: Mechanorezeptoren Funktion: Gleichgewichtsregulation, Lage / Orientierung im Raum,Körperbeschleunigung	-Anregungen zu Gleichgewichtserfahrungen: sich / etwas balanzieren, Tätigkeit mit der Waage, Wippe, aufrechtes Gehen mit einem Stab auf dem Kopf, Stehen auf einem Bein, Lateralitätsübungen (rechts-links), sich beugen (kopfüber) -Anregungen zu koordinierten Bewegungen im Raum, z.B. durch Tanz. Aufgaben zu vörwärts, rückwärts, rechts, links, oben, unten, Diagonalen, auch blind. -Aufgaben zu Symmetrie und Asymmetrie -Aufgaben zu labilem/stabilem Gleichgewicht	-Gleichgewichtsprozesse kennen: balanzieren, wippen, wiegen, -Raumorientierung und freies Spiel mit den Raumdimensionen -Klare Körperorientierung durch die erlangte Aufrechte, Umgang mit der Schwerkraft , Unabhängigkeit der Gliedmaßen. -Souveränität im Umgang mit Rechts und Links, gut ausgebildete Dominanzen, -Wachheit, Gefühl für die Mitte (auch im übertragenen Sinn), innere Ruhe und Konzentrationsfähigkeit
4. Lebenssinn, Fähigkeit zur Selbstregula-tion (Soesmann 1995; Klöppel & Vliex 2004; Rossi 2007)[1]	Sinnesorgan: vegetatives Nervensystem (Sympathikus-Parasympathikus) Reize: Blutkreislauf, Herz- und Atemrhythmus, Rezeptive Systeme: endokrines System, Hypothalamus, Hypophse, Nebennieren Funktion: Wahrnehmung von Unbehagen, Ermüdung, Schmerz, Durst, Hunger Wahrnehmung von Lebensfreude, Wohlbefinden Fähigkeit zur Selbstregulation z.B. durch grundlegenden Ruhe-Aktivitäts-Zyklus	-Sinnvoller Wechsel von Aktivität und Ruhe, von Leistungsanforderung und Entspannung, von Arbeiten und Feiern/Exkursion -regelmäßige Pausen machen -Rhythmusübungen der Füße und der Hände -Einführen von Ritualen, Pflichten, Klassen- und Lerngewohnheiten (jede Woche am selben Tag Vokabeltest mit 20 Vokabeln schreiben), Pflegen -Prozesse erlebbar machen und den Schüler daran beteiligen (Pflanzen / Tiere / Projekte) -den Schülern etwas zutrauen und zumuten -Kleine Abweichungen / Abwechslungen des Schulalltags gestalten -Einen heiteren, unbelasteten Moment in der Schulstunde schaffen, Lachen, Loben. -alle Sinne anregen, Anschaulichkeit, Märchen, etc. -Fähigkeiten und nicht Stoff vermitteln -Zeit zum Verweilen, Rückblicken, Muße für Erfahrungen und Überraschungen.	Toleranz für die Stimmungsschwankungen -Freudiges Gestalten, Lebendigkeit -Wohlbefinden -Üben können -Fähigkeit zum Wechsel von Ruhe und Bewegung, Schlafen und Wachen etc. -Selbstvertrauen durch die Erfahrungen der Kontinuität des eigenen Lebens. -Fähigkeit, Schmerz zu empfinden -Fähigkeit, Schmerz anderer nachzuempfinden. -Fähigkeit, Zusammenhänge zu erfassen. -Regeln einhalten und verstehen. -spezielle Begabungen (ausgeprägtes Verständnis für Zyklen in der Natur, im menschlichen Körper....)

[1] Der Begriff 'Lebenssinn' bezeichnet die Fähigkeit zur Selbstregulation, Wohlbefinden und Lebensfreude. Sie hängen davon ab, ob sich Phasen von Leistungsfähigkeit und Phasen körperlicher und psychischer Erneuerung abwechseln können. Vor allem die Rhythmen innerhalb eines Tages sind für Gesundheit und Lernen von besonderer Bedeutung. Sie bestehen aus einer etwa 90- bis 120-minütigen Aktivitätsphase und einer 20-minütigen Erneuerungsphase. Es handelt sich um einen grundlegenden Ruhe-Aktivitäts-Zyklus (basic rest-activity cycle = BRAC), der durch Botenmoleküle (z.B. Testosteron, Östrogen), durch Energiefaktoren (z.B. Glucose und Insulin) und Stressfaktoren (z.B. Kortisol, Adrenalin, Beta-Endorphin) gesteuert wird. BRAC steuert die Dominanz der rechten oder linken Hirnhälfte, Aufmerksamkeit, Konzentration, Lernen, Gedächtnis, Empfindung, Wahrnehmungen, Gefühl, Träume, Fantasie, Imagination, Kreativität, rechte/linke nasale Dominanz, endokrines System, Immunsystem, Stillen, Hunger, Sexualität, Verdauung, Arbeit und Sport, Stressreaktion, Zellstoffwechsel. Die Leistungen bei psychologischen Kreativitätstests (Rorschach-Test), bei sprachlichen Tests und bei Tests, die das räumliche Vorstellungsvermögen messen und bei komplizierten Aufgaben, die ein hohes Maß an geistiger Wachheit erfordern, variieren all 90 bis 120 Minuten (Rossi 2007).

5. Visuelles System, Sehen (Ellrott & Aps-Ellrott 1998; Goodrich 1995)	Sinnesorgan: Auge Reize: Lichtwellen Rezeptoren: Photorezeptoren Funktion: Identifizierung von Helligkeit, Farbe, Form von Objekten Bewegungswahrnehmung	-Geeignete Lese- und Arbeitsbedingungen (Beleuchtung) -Angebote zum Ausgleich des einseitigen Gebrauchs der Augen und des Sehens (Blinzeln, Entspannen, Gähnen, Blick schweifen lassen, Wechsel zwischen Dunkelheit - Licht, nah -fern, Ruhe-Bewegung, Schwarzweiß-Farbe) -Pausen in frischer Luft -Einsatz von visuellen Medien -visuelle Wahrnehmungsschwächen erkennen/ Rücksicht -differenzierte Wahrnehmungsförderung -Wahrnehmung des Schönen anregen.	Freude an bildhaften Darstellungen Entschlüsseln bildhafter Darstellungen Vergrößern der Informationsausbeute des Gesehenen strahlendes Sehen Aufmerksamkeit und Klarheit durch entspanntes Sehen (auch im übertragenen Sinn) -verbessertes Erkennen von zwei-, drei- und mehrdimensionalen Gebilden -visuelle Begabung
6. Auditives System (Tomatis 1995; Kebeck 1994; Pleiner & Müller 1997)	Sinnesorgan: Ohr (äußeres Ohr, Mittelohr, inneres Ohr) Reize: Schalldruckwellen Rezeptoren: Mechanorezeptoren (Haarzellen) Funktion: Tonhöhe, Klänge, Geräusche wahrnehmen Schallereignisse lokalisieren	-Gewaltfreie Kommunikation und aktives Zuhören üben -Dialekte, fremde Sprachen lernen -sich und den Lernenden die selektive Aufmerksamkeit beim Hören bewusst machen -Komunikationsspiele, Wortspiele, Witz, Sprachspiele, Rollenspiele -Möglichkeiten zu Stille, Hören, Sprechen, lautes Lesen, stilles Lesen und Schreiben -Musikwahrnehmung, Singen, Instrumentenspiel fördern	Zuhören, Nachdenken und Verstehen Konzentration, Lauschen, Hören, Summen, Singen, Sprechen, Rufen, Schreien, Flüstern, Schweigen, Tuscheln, Vortragen, Rezitieren, Diskutieren, hinhören, weghören, verhören, abhören, anhören, zuhören, überhören Geräusche, Tierstimmen, Stimmen, Laute, Klänge, Dialekte, Sprachen, unterscheiden -musikalische Begabungen
7. Riechen, olfaktorisches System(Vroon 1996)	Sinnesorgan: Nase Reize: gasförmige, chemische Verbindungen Rezeptoren: Chemorezeptoren, Riechzellen Funktion: Umwelt- und Nahrungskontrolle (Warnsystem)	-Bedeutung von Gerüchen und ihrer Intensität für Ernährung, zwischenmenschliche Beziehungen, Wohlbefinden, Sie setzen Assoziationen frei, die Wirklichkeitskonstruktion anregen. Lernprozesse werden durch angenehme Gerüche intensiver, das Erinnerungsvermögen steigt. -Sinneswahrnehmung / Geruchsvielfalt (bis zu 1 000 Gerüchen) fördern durch spezifische Aufgaben bei Wanderungen; Gewürze identifizieren, internationale Küche -die unterschiedliche Empfindlichkeit gegenüber Gerüchen (Sitzordnung) beachten -Starke Verbindung von Gerüchen mit dem limbischen System (Emotionen) und Gedächtnis	Riechen Schnuppern Duften spezifische Begabungen
8. Schmecken, gustatorisches System	Sinnesorgan: Mund, -höhle, Gaumen, Zunge Reize: chemische Reize Rezeptoren: Chemo-, Mechanorezeptoren Funktion: Nahrungsaufnahme, -verarbeitung, Nahrungskontrolle, Lustgewinn, Geselligkeit	-neue Sinneswahrnehmungen fördern -Eigengeschmack von Nahrungsmitteln, gesundes Essen -Die Kunst des Würzens, die unterschiedliche Empfindlichkeit gegenüber Gewürzen beachten -Für sich selber und andere kochen -Nationale Speisen verschiedener Kulturen -Motto- Buffets für Schulfeste zusammenstellen -Manipulierbarkeit des Geschmacks durch Farbe /Geruch	(gemeinsam) essen schmecken genießen spezifische Begabung Grundbedürfnisbefriedigung

2.2.2.2. Psychische Grundbedürfnisse und Ressourcenaktivierung

Epstein (1991) geht davon aus, dass Menschen bestimmte Ziele erreichen wollen, um ihre Grundbedürfnisse zu befriedigen. In seiner integrativen Persönlichkeitstheorie unterscheidet er folgende vier Grundbedürfnisse: das Bedürfnis nach Bindung, nach Orientierung und Kontrolle, nach Selbstwerterhöhung und Selbstwertschutz, nach Lustgewinn und Unlustvermeidung.

Das Bedürfnis nach Bindung

Ausgehend von dem Bedürfnis nach einer sicheren Bindung im Kleinstkindalter (Bowlby 1976) bestätigen Untersuchungen ihre Bedeutung für späteres gelingendes Bindungsverhalten und psychische Gesundheit. Die Anforderungen an die Bindungspersonen sind in den verschiedenen Altersstufen unterschiedlich (Grossmann & Grossmann, 2004). Erlebt ein Kleinkind Feinfühligkeit, Kooperationsbereitschaft, Akzeptanz und Zugänglichkeit der Bindungsperson, stellt sich ein stabiles Sicherheitsbewusstsein ein. Das Vertrauen in die eigene Person festigt sich, wenn das Kind im Schulalter angemessen mit den Erwachsenen über positive und negative Gefühle kommunizieren kann und in seinen Anliegen sachgerecht unterstützt wird. Im Jugendalter steht eine Beziehung zu den Eltern im Mittelpunkt, die auf konstruktivem Umgang mit Dissens und Förderung der Autonomie beruht (Klemenz 2007, S. 104f).

<table>
<tr><th>Bindungssicherheit fördernde Erzieherressourcen</th><th>Ressourcen bindungssicherer Lernender</th></tr>
<tr><td>Emotionale Feinfühligkeit</td><td rowspan="3">Im Kleinkindalter:
Bindungssicherheit, Vorsprung in vorsprachlicher Kommunikation, Sicherheit beim Explorieren, Kooperationsbereitschaft.</td></tr>
<tr><td>Herausfordernde Feinfühligkeit</td></tr>
<tr><td>Kooperationsbereitschaft / -fähigkeit</td></tr>
<tr><td>Akzeptanz des Kindes</td><td rowspan="2">Im Vorschulalter:
Soziale Kompetenz, Problemlösungskompetenz</td></tr>
<tr><td>Zugänglichkeit</td></tr>
<tr><td>Verbale Feinfühligkeit</td><td rowspan="3">Im Schulkind- und Jugendalter:
Beziehungsorientierung, Selbstsicherheit, Anpassungsfähigkeit, psychischer Belastbarkeit</td></tr>
<tr><td>Konstruktiver Umgang mit Dissens</td></tr>
<tr><td>Autonomieunterstützung</td></tr>
</table>

Abb. 11: Ressourcen aus dem Bedürfnis nach Bindung (Klemenz 2007, S.111, gekürzt und verändert)

Das Bedürfnis nach Orientierung und Kontrolle

Das Bedürfnis nach Orientierung und Kontrolle geht mit dem Gefühl der Selbstwirksamkeit einher. Selbstwirksamkeit geht auf Bandura (1997) zurück und bezeichnet das Gefühl, die eigenen Erwartungen in Bezug auf eine bestimmte Situation oder Aufgabe erfüllen zu können. Entscheidend ist neben der tatsächlichen Kontrolle der gegenwärtigen Situation die Überzeugung von der Wirksamkeit der eigenen Fähigkeiten und die Annahme, mit den eigenen Handlungen das gewünschte Ziel zu erreichen (Flammer 1990). Grundlage für diese Annahme sind u.a. eigene, in der Vergangenheit erfolgreich durchgeführte Handlungen, die Nachahmung von erfolgreichen Vorbildern, positives Feedback von glaubwürdigen Personen und die eigene Einschätzung des eigenen emotionalen Zustands. Die Selbstwirksamkeitseinschätzung wächst mit den bewältigten Aufgaben. Dabei hängt die Möglichkeit zur selbstständigen Bewältigung praktischer und sozialer Aufgaben davon ab, dass der Schwierigkeitsgrad sukzessiv anwächst. Dort, wo ein Lernender die eigene Selbstwirksamkeit wiederholt erfährt und stabilisiert, ist das Kontrollbedürfnis befriedigt.

Die Bereitschaft zur Wiederholung dieser Erfahrung, die Lebenszufriedenheit und Stressresistenz wächst. Die Aufgabe des Lehrenden besteht darin, altersgemäße und individuell angemessene Erfahrungen der Selbstwirksamkeit zu ermöglichen.

Ressourcen zum Aufbau von Kontrollerwartungen (des Lernenden) durch Erzieher	**Kontrollressourcen der Lernenden**
Förderung praktischer Selbstständigkeit durch entwicklungsangemessene Anforderungen, Pflichten, Verantwortung...	Leistungsbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen durch ein Bewusstsein der eigenen Fähigkeiten, durch Handlungs- / Aufgabenorientierung, geeignete Arbeitsstrategien, Ausdauer etc.
Unterstützung selbstintentionalen Lernens, indem man Möglichkeiten dafür schafft, die Motivation stärkt, zur Exploration ermutigt.	Soziale Selbstwirksamkeitserwartungen durch die Überzeugung, die eigene Meinung gegenüber einer Gruppe durchzusetzen, mit Stress gut umzugehen und ein gutes Netzwerk aufzubauen.
Förderung von Interessensentwicklung, indem man Neugier weckt, Vorlieben beobachtet, Kompetenz stärkt.	Fähigkeit, sich zu motivieren, sich Ziele zu setzen, sie zu planen, durchzuführen und einzuschätzen.

Ressourcen zum Aufbau von Orientierungskompetenzen (des Lernenden) durch Erzieher	**Orientierungsressourcen der Lernenden**
Klare Grenzsetzung bei Kindern durch Regeln, Normen, Forderungen etc.	Gefühl von Orientierungssicherheit durch eigenständiges Erkunden, Selbstvertrauen in neuen Situationen, Erkennen und Umgehen von Gefahren, Suche nach angemessener Unterstützung.
Orientierungshilfen geben durch Anleitung, Informationen, beim Umgang mit Gefahren, Enttäuschungen, Problemen. Vermittlung von Wertvorstellungen. Kompetentes Modell sein.	Kompetenz, auftretenden Hindernissen zu widerstehen, komplexe Aufgaben zu unterteilen und schrittweise zu lösen.

Abb. 12: Ressourcen aus dem Bedürfnis nach Orientierung und Kontrolle (Klemenz 2007, S.179, gekürzt)

Das Bedürfnis nach Selbstwerterhöung und Selbstwertschutz

Nach Adler (1927) wollen Menschen sich positiv, kompetent und geachtet sehen. Durch verschiedene Strategien befriedigen sie dieses Grundbedürfnis. Sie stellen selbstwert-dienliche Vergleiche an, indem sie sich überbewerten, sich mit anderen, die schlechter als sie selbst abschneiden, vergleichen oder andere abwerten. Sie bauen positive Illusionen auf und entwickeln Formen der Selbstwertdarstellung und -erhöhung, der Eigenwerbung und des Selbstwertschutzes (Klemenz 2007, S. 184ff). Auf Erzieherseite fördern Wertschätzung in Form geduldigen, ermutigenden, warmherzigen Verhaltens (Tausch & Tausch 1973, S. 175ff) und auch fordernde Kontrolle, fördernde Anleitung und Bestätigung selbstwertdienliche Entwicklung (Becker 1995). Auch die Unterstützung bei Stressbewältigung (z.B. wenn Schwierigkeiten auftauchen, die die Kinder/Jugendlichen überfordern) und die Stärkung des physischen Selbstkonzeptes, also der Selbstbewertung der eigenen körperlichen Erscheinung, dienen der Selbstwerterhöung und dem Selbstwertschutz.

Selbstwertdienliche Erziehung	Selbstwert erhöhende Ressourcen von Kindern und Jugendlichen
-Wertschätzung zeigen, z.B. durch Ermutigung, Warmherzigkeit, Nähe, Respekt, Unterstützung. -Fördernde Anleitung durch Anregen, Beraten. Bereichsspezifische Bestätigung -Bekräftigung von Konzepten des Heranwachsenden über seinen Körper, seine Beziehungen, seine Begabungen. Unterstützende Zusammenarbeit -Fordernde Kontrolle, z.B. die Erwartung, dass der Lernende sich anstrengt.	Selbstwerterhöhende Selbstbewertung (von z.B. naturwissenschaftlichen, künstlerischen, sozialen Begabungen) -Selbstwerterhöhende Selbstdarstellung durch angemessene Übertreibung, sich positiv abheben, Kompetenz vermitteln -Selbstwertschützendes Coping -Selbstwertschützende Selbstdarstellung (offensiv mit eigenen Schwächen umgehen und die besonderen eigenen Stärken darstellen)

Abb.13: Ressourcen aus dem Bedürfnis nach Selbstwerterhöhung und Selbstwertschutz (Klemenz 2007, S.223, gekürzt)

Das Bedürfnis nach Lustgewinn und Unlustvermeidung.

Das Grundbedürfnis nach Lustgewinn versuchen Menschen durch positive Gefühle bzw. durch Vermeidung von Unlust herbeizuführen. Positive Gefühle entstehen bei Tätigkeiten, die ein Mensch bevorzugt und in die er stark positiv und intensiv involviert ist. Das kann im Spiel geschehen (Klemenz 2007, S. 84), aber auch in Tätigkeiten, die mit einem Flow-Erlebnis (Csikszentmihalyi 2002) verbunden sind.

Schaffen positiver Emotionen zur Befriedigung des Bedürfnisses nach Lustgewinn und Unlustvermeidung	Positive Emotionen als Ressourcen zur Befriedigung des Bedürfnisses nach Lustgewinn und Unlustvermeidung
Positiv-emotionales Klassenklima (gute Stimmung, starker Zusammenhalt, wenig Konflikte) -Anregendes Klassenklima (Offenheit, Kulturerlebnisse, Ideen zur Freizeitgestaltung) -Arrangement von Spielmöglichkeiten: Räume (Pausenhöfe, Raum der Spiele etc.) Möglichkeiten zum Zusammenspiel (Spiele, Theater, Tanz, Projekte, Sportkultur) schaffen	-Erweiterung des momentanen Denk-/Handlungs-repertoires (positive Emotionen regen kreatives Handeln und Erkundungsverhalten an, erhöhen Problemlösekompetenz, flexibles Denken) -Aufbau dauerhafter Personenressourcen (neues Wissen durch Explorieren, neue Prioritäten, Aufbau neuer Fähigkeiten -Spielen / kreative Tätigkeiten (Abreagieren von Unlusterlebnissen, Erfüllung unrealisierbarer Wünsche, Versunkenheit in die Tätigkeit)

Abb. 14: Ressourcen aus dem Bedürfnis nach Lustgewinn und Unlustvermeidung (Klemenz 2007, S.247, gekürzt)

Die Ressourcen, die in der Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse liegen, unterstützen den Ausbau weiterer Ressourcen, sodass eine Ressourcengewinnspirale (Hobfoll 1998) entstehen kann. Unter Mitwirkung der Lehrenden neue Ressourcen aufzubauen, nicht wahrgenommene Ressourcen nutzbar zu machen und vorhandene Ressourcen zu optimieren wirkt sich positiv auf die Selbstgestaltung, die schulischen Leistungen und die Bewältigung von spezifischen Herausforderungen aus. Klemenz verweist auf Eingliederungserfolge und gute Leistungen bei jungen, schwer vermittelbaren Langzeitarbeitslosen durch Ressourcenaktivierung (Klemenz 1993a , 1993b).

2.2.2.3. Mentale Grundbedürfnisse und Ressourcen

Nicht nur die Befriedigung von physischen und psychischen Grundbedürfnissen bestimmt als personale Ressource das menschliche Handeln, sondern auch die mentalen Bedürfnisse. Sie richten sich sowohl auf Sinnerfülltheit und Werteentwicklung als auch auf Denken als Erkenntnisgewinn und Vision.
Sinnerfülltheit ist das Streben nach einem Sinn im Leben. Becker (1989) konnte einen deutlichen Zusammenhang von Sinnerfülltheit mit seelisch-körperlichen Wohlbefinden nachweisen. Sinnverlust steht nach Studien von Antonovsky (1979) und Hobfoll & Buchwald (2004) in Zusammenhang mit psychischen Erkrankung. Menschen, die ihrem Leben keinen Sinn geben können, entwickeln Depressionen oder psychosomatische Symptome.

Stern (2009) betont die Bedeutung von positiven Zielen. „Intelligenz an sich ist ein Rüstzeug; wertvoll wird sie erst durch die positiven Ziele, in deren Dienst sie verwandt wird." Positive Ziele und Werte sind Voraussetzungen für planvolles und erfolgreiches Handeln (Becker 1997, S. 286). Kohlberg (1997) entwickelte die These, dass man in jeder Gesellschaft Werte zu folgenden Kategorien finden kann: Gesetze und Regeln, Gewissen, Personenorientierte Zuneigungsrollen, Autorität, Bürgerrechte, Vertrag, Vertrauen, Tauschgerechtigkeit, Bestrafung und Gerechtigkeit, Wert des Lebens, Eigentumsrechte und Eigentumswerte, Wahrheit, Sexualität und geschlechtliche Liebe. Wichtig ist aber nicht allein die Bejahung der Werte und Ziele – die zeigen, wie etwas idealerweise sein sollte – sondern auch ein kohärentes Bezugs- und Orientierungssystem. Die 12. Shell Jugendstudie (1997) fand heraus, dass nicht die Werte und Ideale verschwunden sind, sondern die Hoffnung auf ihre Erfüllung in dem jeweiligen Bezugsrahmen nachgelassen hat.

Erzieherressourcen	**Ressourcen von Kindern und Jugendlichen**
-Toleranz, Demokratie, Leistungsbewusstsein und Selbstständigkeit, Sinn für globale Verantwortung, transnationale Solidarität, Achtung der Menschenrechte und der Menschenwürde selber leben. -die anstehenden Aufgaben, ihren Zusammenhang, ihre Widersprüchlichkeit und Zwiespältigkeit individuell und öffentlich wahrnehmen	-Fähigkeit, andere Denk- und Lebensformen wahrzunehmen, zu achten und fair zu handeln. -Fähigkeit, für die eigenen / gemeinsamen Werte einzutreten. -Sich individuelle Ziele für die nahe oder ferne Zukunft setzen. -soziale Kompetenz

Abb. 15: Mentale Ressourcen I

Denken kann als Fähigkeit verstanden werden, mit Gedanken die Wirklichkeit hervorzubringen. Es ist ein ursprünglicher, kreativ-künstlerischer Vorgang, bei dem das Denken sich selber denkt, sich selbst beobachtet, sich selbst beurteilt, sich selbst bestimmt und sich selber formt. Es wird von physischen, emotionalen und willentlichen Impulsen beeinflusst und nimmt sie gleichzeitig wahr, erkennt und verändert sie. In diesem kommunikativen Prozess zwischen Denken, Gefühlen, Handlungen erzeugt der Mensch sich und seine Welt fortwährend im Wechselspiel. Die ursprüngliche Äußerungsform der nicht wahrnehmbaren, unsichtbaren Denkkräfte ist die Entwicklung der Sprache (Klix 1997). Dabei beleben Fühlen und Handeln die Begriffe ebenso wie umgekehrt die Sprache mit ihren Begriffen Gefühle, Vorstellungen und Handlungen auslöst. Sprechen und Hören sind untrennbar mit der geistigen Tätigkeit des Denkens verbunden (Tomatis 1995). Beuys spricht von einer Plastik des Sprechens, da die Lautmodulationen der Sprachorgane das Denken in eine Form bringen. Die Plastik des Hörens verwandelt das Gehörte wieder in

plastische Denkprozesse (Beuys in: Filiou 1970, S. 163f).
Denken ist eine Form des Erkenntnisgewinns und der Erkenntnisnutzung (Dörner 1983).[64] Es beinhaltet den kognitiven Vorgang, Erfahrungen sachlich, logisch, verbal, analytisch zu verstehen, Informationen auszuwerten, zu planen, eine Meinung zu bilden, zu urteilen und zu argumentieren. Dieser Aspekt des Denkens zeigt sich in Tätigkeiten wie sprachliches oder symbolisches (z.B. über Zeichensymbole in der Mathematik) Differenzieren, Identifizierung, Gruppierung, Klassifizierung und Konzeptbildung. Komplexe Situationen werden in gewohnte Muster zerlegt und mit Hilfe von Konzepten geordnet. Durch logisches Schlussfolgern werden bestimmte Voraussagen über diese Gegenstände oder ein Verhalten möglich. Worte sind aber keine Erfahrungen, sondern vertreten und kommunizieren Erfahrung. Die Funktion der Worte ist erlernt. Sprache muss erst bewusst verstanden werden, bevor sie ausgedrückt werden kann. Hier findet eine rationale Zensur statt.

Denken hat auch eine unsystematische, spielerische und visionäre Seite. Singer (2002) [65] äußert die Vermutung, dass vor jeder wissenschaftlichen, philosophischen oder sonst gearteten alltäglichen Erkenntnis ein Schöpfungsakt liegt, der in seinem Wesen der künstlerischen Reflexion ähnlich ist. Guilford [66] beschreibt diese Seite als divergentes Denken in Ergänzung zum konvergenten Denken. Heller (2000) betont, dass Untersuchungen bei komplexen Problemen in naturwissenschaftlichen Bereichen zeigen, dass konvergente und divergente Denkprozesse zur Lösungsfindung nötig sind. De Bono (1972) prägt den Begriff des lateralen Denkens, welches spielerisch, assoziativ und kreativ vorgeht. Zu dieser Art des Denkens gehören schöpferische, vorstellende und intuitive Fähigkeiten, die Ausdruck in Tagträumen, aktiver Imagination, Phantasiereisen, Märchen und Geschichten finden. Sie hilft dabei, Alternativen zu entdecken und neue Ideen zu entwickeln. Darin liegt für Hölderlin die Schöpferkraft: „Ein Gott ist der Mensch, wenn er träumt, ein Bettler, wenn er nachdenkt“ (Hölderlin. In: Reddemann 2005, S. 97). Imaginatives, visualisierendes Denken filtert Eindrücke weniger durch den bewussten, kritischen Apparat als der sprachliche Ausdruck es tut. Sheik et al. (1979) wiesen nach, dass Bilder simultane Repräsentation sind, mit denen Menschen ihre Umwelt und Erfahrungen direkt und intuitiv erleben. Freies Imaginieren ist effektvoll, es ermöglicht Zugang zu Stätten der Entwicklung, wo die Sprache noch nicht präsent war. Visuelle Symbole haben eine eigene Logik, sie richten sich unmittelbar an die Sinne und die

[64] Dörner (1983) betrachtet die Gedächtnisstrukturen als Wissenskörper und die Denkprozesse in ihnen als Wirkung von Operationen, die Wissen transformieren. Das Resultat ist Erkenntnisgewinn.

[65] Singers Vermutung (2002, S. 222f) ist, dass sich der Künstler in Bereichen bewegt, die aufgrund ihrer Komplexität nicht mit der rationalen Sprache in logischen Bezugssystemen abgebildet werden können. Sie entziehen sich den Analyseverfahren des Wissenschaftlers, beruhen aber ganz wesentlich auf verfeinerten kognitiven Leistungen. „Künstlerische Betätigung grenzte sich also ab von anderen schöpferischen Aktivitäten einmal in der Wahl des Gegenstandes und dann, zwangsläufig, in der Wahl des Vehikels zur Externalisierung der geschöpften Erkenntnis. Gemeinsam wäre allen kreativen Akten, dass Phänomene, die durch die reflexive Struktur unseres Gehirns erfahrbar, und durch diesen reflexiven Prozess je neu entstehen, also ohne diesen nicht vorhanden wären, symbolisch verdichtet und in einer Weise externalisiert werden, die geeignet ist, andere Gehirne auf das Ergebnis dieser Verdichtung der in reflexiven Prozessen entstandenen Entitäten hinzuweisen. ..... Der künstlerische Ausdruck kennt kaum Restriktionen bei der Wahl der Inhaltsträger, bezieht alle Sinneskanäle mit ein und benutzt sogar die auf rationalen Beziehungen aufbauende Sprache, um darzustellen, was in rationalen Bezugssystemen alleine nicht abbildbar ist.“

[66] Nach Guilford (Asendorpf 1999, S. 178) gibt es vier Merkmale divergenten Denkens:
-Sensitivität gegenüber Problemen, indem z.B. nahe liegende Erklärungen von Sachverhalten geschildert werden und dann nach Alternativerklärungen gefragt wird;
-Flüssigkeit des Denkens, indem z.B. möglichst viele Verwendungsmöglichkeiten eines Ziegelsteins innerhalb von zwei Minuten aufgezählt werden sollen – vom Baustein bis zum Kopfkissen für einen asketischen Mönch;
-Originalität des Denkens, indem z.B. nach entfernt liegenden Analogien zu vorgegebenen Aussagen gefragt wird;
-Flexibilität des Denkens, indem Aufgaben angeboten werden, die unlösbar erscheinen, aber lösbar sind.

Gefühle, regen durch ihre Deutungsoffenheit die Phantasie an und wirken in tiefe seelische Schichten hinein, die der Sprache unzugänglich sind (Langer 1984, S.102ff). Sie können spontan passieren. Jeder Mensch hat innere Bilder, die das eigene Fühlen, Denken und Handeln leiten. Jedes wichtige Ereignis in der Entwicklung eines Menschen wird durch ein (meist nicht bewusstes) Bild repräsentiert, das aus einem visuellen und einem körperlichen Muster und einer geistigen Bedeutung / affektiven Bedeutung besteht (Ahsen 1973). Bilder bleiben, selbst wenn der Stimulus verschwunden ist. Da ein Bild eine simultane Repräsentation einer Situation ist, kann durch die Vorstellung das ganze Ereignis lebendiger, detaillierter und stabiler erinnert werden. Schiller (1.12.1788) [67] sieht den stärksten Gegenspieler kreativen Denkens im überprüfenden Verstand, der zu früh zensiert. Imaginieren ist ein Bereich der schöpferischen Tätigkeit des Menschen, in dem er seine innere Welt erschafft und von wo seine Taten Bedeutung erhalten. Reich (1997, S. 225f) verweist auf die Bedeutung des Imaginären in der Pädagogik, weil sich in ihm Gefühle, innere Wünsche, Vorstellungen ausdrücken, die sich nicht symbolisch in Zeichen, Worten, Sätzen und Texten ausdrücken lassen. Durch geeignete Imaginationen kann eine Schülerin ihr Selbstvertrauen hinsichtlich ihrer Schulleistung erhöhen. Visualisierung / Bilderdenken erleichtert Entspannung und Selbstbesinnung und ist ein Ausgleich zum logischen Denken. Mit Hilfe von mentalen Methoden wie Vorstellungsaufgaben, Imaginationsstrategien und Metaphern kann man eine Information verarbeiten und verinnerlichen.

Eine weitere Form des nicht-logischen Denkens sind die Intuition und Inspiration. Intuition stammt von dem lateinischen Wort intueri, und bedeutet hineinsehen, betrachten, erwägen. Es bezeichnet das unmittelbare, anschauliche Erkennen und Erfassen. Damasio (2000, S. 256) spricht von einem „geheimnisvolle[n] Mechanismus, mit dessen Hilfe wir zur Lösung eines Problems gelangen, ohne darüber nachzudenken“. Im Sinne von Goethes anschauender Urteilskraft wächst Intuition, wenn Menschen die Wirklichkeit und die Dinge vorurteilsfrei wahrnehmen. Intuition kann als Einsicht aufgrund innerer Logik der Gegebenheiten, aufgrund früherer Erfahrungen, aufgrund eines Geistesblitzes, bei dem unerwartet ein neuer Gedanke entsteht, einer spontanen Eingebung, die auf unbewusstem Weg zustande gekommen ist, verstanden werden. Intuition beruht oft auf einem vertieften Verständnis nach jahrelangem, bewussten Üben und Ausführen, z.B. im Sport, beim Musizieren, im Marketing, im Unterrichten. Durch die bewusste Wiederholung, durch das achtsame Studieren entsteht ein verinnerlichtes Wissen, das die direkte innere Anschauung des komplexen Wesens eines Gegenstandes / einer Handlung / einer Bewegung / eines Gedankens / einer Situation kennzeichnet. Sie führt in das Innere des Wesens einer Sache. Indem sie das Wesen unmittelbar anschaulich erkennt, überragt sie die Verstandeserkenntnis an Klarheit. Bei diesem achtsamen Anschauen wahrt der Betrachter die innere Distanz.

Die Inspiration (lat. inspirare = einhauchen, eingeben, einatmen) bezieht sich in der theologischen Sprache auf die göttliche Kraft, auf den Einfluss des göttlichen Geistes, der in Priestern, Weisen, Künstlern und Dichtern wirksam ist (Kienle 1964, S. 186). Inspiration ist eine Denkform, die Impulse und Eingebungen zulässt. Eingebungen befähigen zum unmittelbaren Verstehen von Gedanken und Gefühlen eines Menschen. Sie umfassen das plötzliche Empfangen von Einsichten und Anregungen. Zusammenhänge offenbaren sich

[67] “Mir scheint, der Grund für deine Klage liegt in der Beschränkung, die dein Intellekt deiner Fantasie auferlegt... Es ist augenscheinlich nicht gut – ja, es behindert geradezu die schöpferische Arbeit des Geistes – wenn der Intellekt die einströmenden Ideen gleichsam schon am Tor zu kritisch prüft... Im Falle des schöpferischen Geistes scheint es mir so zu sein, dass der Verstand seine Wächter vom Tor abgezogen hat und die Ideen ganz ungeordnet hereinströmen können. Erst danach prüft und inspiziert der Verstand diese ganze Vielfalt. Ihr ehrenwerten Kritiker, oder wie immer ihr euch nennen mögt, schämt euch des momentanen, vorübergehenden Wahnsinns, den man bei allen wahrhaft schöpferisch tätigen Menschen findet, oder ihr habt gar Angst davor... Daher stammen deine Klagen über die Unfruchtbarkeit, da du zu schnell zurückweist und zu streng urteilst.”

manchmal weniger über die physischen Sinne, sondern über geistige Wahrnehmung.[68] Durch dieses Erlebnis fallen die üblichen Grenzen der praktischen Wahrnehmung, des praktischen, logischen Geistes ab und man kann die Bedeutung des Erlebnisses unmittelbar verstehen. Dies geschieht selbsttätig, aus eigener Kraft. Derartigen Erkenntnissen geht oft eine Umwandlung der inneren Seelenverfassung durch lange Aufenthalte in Einsamkeit voraus. Dadurch entwickeln die Menschen die Gemütsverfassung, die frei von eigenen Interessen, Erfolgsstreben, Urteilen der Sympathie oder Antipathie ist.

Erzieherressourcen	**Ressourcen von Kindern und Jugendlichen**
-Schulung des Denkens als Fähigkeit, mit Gedanken schöpferisch die Wirklichkeit hervorzubringen. -Systematische Entwicklung der intuitiven, imaginativen und inspirierenden Qualitäten des Denkens durch Aufgaben zur aktiven Imagination, zur anschauenden Urteilskraft und zur Inspiration -Entwickeln von analytischen Qualitäten, Anleitung / Begleitung zu bewusstem Üben Entwicklung von künstlerischen Qualitäten	Kreatives, unkonventionelles Denken, Denken von Neuem -Bildhaftes Denken, Imagination, Intuition, Inspiration. Zugang zu Märchen, Bildern etc. -Fähigkeit zur Selbstreflexion -Freude am logischen Verstehen von Zusammenhängen -Achtsamkeit und Konzentration -positive Lern- und Leistungsstrategien -kognitiv-intellektuelle und praktische Begabungen

Abb. 16: Mentale Ressourcen II

2.3. Besondere Herausforderungen verstehen und Ressourcen finden

Lehrende und Lernende stehen oft vor speziellen Herausforderungen, z.B. Schwierigkeiten beim Lese-Rechtschreiberwerb, bei mathematischen Prozessen, bei Aufmerksamkeitsfokussierung, aber auch bei besonderen Begabungen. Besondere Herausforderungen beim Erwerb schulischer Grundfähigkeiten verunsichern Heranwachsende neben entwicklungsbedingten, verschiedenen Ängsten (Rogge 2001) zusätzlich. Durch Angst und Überforderung, aber auch aufgrund fehlender / nicht wahrgenommener intrapersonaler und interpersonaler Ressourcen reagieren Lernende häufig mit Verweigerung und depressiver Stimmung, mit aggressivem Verhalten oder komischem, absurdem Verhalten, z.B. als Klassenkasper (Pennac 2009). [69]

Auch für Lehrende stellen die Lernschwierigkeiten eine Herausforderung auf dem Weg dar, Schüler bei Selbstbefähigung und beim Erwerb von Grundfähigkeiten zu begleiten. Das Wissen um die Entwicklung der schulischen Fähigkeiten Lesen, Schreiben, Rechnen und Kenntnisse von Erscheinungsbildern von verlangsamten oder beschleunigten Entwicklungsverläufen unterstützt dabei,

[68] Anhand eines Aufgabenfelds der Biologie, der Pflanzenbetrachtung, zeigt sich, dass der Betrachter mit den physischen Sinnen und dem Verstand das Wesentliche einer spezifischen Pflanze nicht vollständig beobachten kann. Bei der botanischen Beschreibung z.B. einer Rose bleibt die Bewunderung der Menschen aller Zeiten für ihre Schönheit und ihren Duft unberührt. Der Rose liegt zunächst etwas zugrunde, was sich nicht in der physischen Welt finden lässt, sondern was Märchen und Sagen, Legenden und Lieder offenbaren: sie begleitet die Menschen als Zeichen irdischer und himmlischer Liebe.

[69] Pennac (2009, S. 161ff) schlägt z.B. bei absurden Antworten, die aus dem Versuch des Nichtnachdenkens entstehen, vor, sie nicht zu benoten. „Wie heißt das erste Verb dieses Satzes?“ „Heißgeliebt.“ „Infinitiv?“ „Heißlieben“ „Konjugiere bitte heißlieben!“

- Schwierigkeiten frühzeitig zu erkennen.
- ein Verständnis für die Anstrengungen und die Leistungen dieser Schüler zu entwickeln.
- den allgemeinen Unterricht an die besonderen Bedingungen anzupassen.
- das Individuum zu begleiten und zu fördern.

Die Lehrerressourcen sind folgende:

- Wahrnehmung dessen, was ist. Wahrnehmen, Annehmen, Mitgehen, Spiegeln etc. schafft die Vertrauensbeziehung für eine Kooperation.
- Den Kontextbezug eines Verhaltens erforschen: wann, wo, wie, wofür, wer, in welchem System, mit welcher Funktion, mit welchem Gefühl, in welcher Reihenfolge findet das Verhalten statt. Liegt ein Gewinn (und welcher) in dem Verhalten?
- Mögliche Ressourcen im unerwünschten Verhalten aufdecken. So kann motorische Unruhe Fähigkeiten zu ausdauernder körperlicher Bewegung, zur schnellen physischen Anpassung an wechselnde Orte, zum explorierenden Umgang mit der Schwerkraft beinhalten. Anhand von Biographien kann man erkennen, welche Möglichkeiten in störendem Verhalten liegen. Die Aufforderung, aktiv nach Variationen und Optionen zu suchen, macht das aktuelle Verhalten zum Gegenstand eigener Kreativität.
- Ressourcen, die bei der Bewältigung eines (vom Individuum/ der Umwelt) unerwünschten Verhaltens helfen, mit Hilfe einer Ressourcendiagnose finden und erschließen. Eine Fähigkeit, ein Gegenstand, die Vorstellung einer hilfreichen Person, außerschulische Aktivitäten, Veränderung sozialer Netze etc. können Ressourcen sein. Für eine Ressourcenanalyse kann man auch auf Störungsanalysen zurückgreifen, die unter veränderter Fragestellung eine Vielzahl von Ressourcen enthalten. Eine feine Skalierung (z.B. von 1 bis 10) der zu stärkenden Fähigkeiten (z.B. Konzentrationsfähigkeit) anstelle von Ja-Nein-Antworten ermöglicht dem Lehrenden und dem Lernenden eine selbstwertunterstützende Einschätzung der Fortschritte.

Ressourcendiagnose					
Intrapersonale Ressourcen			Interpersonale Ressourcen		
physisch	psychisch	mental	sozial	strukturell/ökonomisch	ökologisch
Gesundheit, physische Merkmale und Kompetenzen	Motivation	Begabungen	Positive Beziehungen zur Familie (Eltern, Geschwister, Verwandte)	Materielle Ressourcen (Geld, eigenes Zimmer, Urlaub,Computer, Instrument, Besitz)	Wohnung (Qualität, Lage Lärmbelastung, Architektur, Umgebung)
Ausdauer	Emotionale Bewältigungs--ressourcen, Resilienz, soziale Komptenz	Leistungsressourcen	Gleichaltrige, Freunde, Klasse, wichtige erwachsene Bezugspersonen	Handlungsressourcen (Zugang zu einer Werkstatt, Garten, Betrieb, Erreichbarkeit)	Schule (schadstofffrei, organische Bauweise, Spielräume, Räume für Entwicklung)
Erfolgreich vollzogene Entwicklungsschritte, reife Sinnesentwicklung	Positives Selbstkonzept, Empowerment	Kognitive Lernstrategien, Visionen, Werte	Netzwerke (Verein, Orchester, Ämter, Therapeuten, Lernhilfegruppen)	Freizeitressourcen	Umweltbelastungen (Luft, Wasser, Lärm,

Abb. 17: Ressourcendiagnose

2.3.1. Lese- und Rechtschreib-Schwäche

Unter Lese- und Rechtschreib-Schwäche (LRS) versteht man „besondere Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und des Rechtschreibens" (KMK von 1978 in: Naegele 2003, S. 16ff). Die Weltgesundheitsbehörde WHO definiert LRS in der internationalen Klassifikation psychischer Erkrankungen ICD 10 als ausgeprägte Beeinträchtigung der Entwicklung der Lese-Rechtschreibfähigkeiten, die im Kleinkindalter/ Kindheit beginnt und stetig, ohne vorherige normale Entwicklung der gestörten Funktion, verläuft. In der wissenschaftlichen Diskussion dominieren multifaktorielle Ursachenerklärungen. Hoffmann (1998, S. 67-104) gibt einen umfassenden Überblick der aktuellen Theorieansätze zu den Ursachen von Lese- und Rechtschreib-Schwäche. Sie beziehen entwicklungsbiologische und zentralnervöse Aspekte, z.B. eine verzögerte oder gestörte Sprachentwicklung, grob- oder feinmotorische Schwächen, Wahrnehmungsstörungen, Aufmerksamkeitsstörungen und genetische Veranlagung ein. Ursachen können organisch-physiologischer Art sein, in Störungen korticaler Prozesse liegen, in fehlenden Lernvoraussetzungen oder im Scheitern des Lernprozesses des Schriftspracherwerbs liegen. Vor allem zentrale und periphere Hörstörungen (Schydlo 1993), visuelle Wahrnehmungsstörungen und grob- und feinmotorische Störungen führen zu Funktionsstörungen der Gleichgewichtswahrnehmung, des Richtungshörens und des horizontalen und vertikalen Augenbewegungsflusses. Dadurch leidet das differenzierte und genaue Erfassen einzelner Buchstaben eines Wortes, es kommt zu Zeilen- und Sinnverlust, zu Ermüdungserscheinungen und einer permanenten Überforderung.

Lehrende können lernen, zwischen vorübergehenden Schwächen im Lese- und Rechtschreiberwerb und LRS zu unterscheiden. Vorübergehende Schwächen beim Lesen und Schreiben kommen innerhalb einer normalen Schreibentwicklung vor. Sie sind darauf zurückzuführen, dass Kinder erst allmählich und in unregelmäßigen Schritten die Zusammenhänge zwischen geschriebener und gesprochener Sprache begreifen. Kinder brauchen Zeit und die Erfahrung mit allen Sinnen, um zu erkennen, dass den gesprochenen Lauten die Buchstaben zugeordnet werden. Erst wenn sie die Beziehungen zwischen Sprachlauten und Schriftzeichen, zwischen Buchstaben, Wörtern und Sätzen, zwischen Wortsinn, Wortklang und Schriftbild verstehen, können sie beim Lesen eines Wortes die Schriftzeichen in Laute übertragen und in der richtigen Reihenfolge lesen, sodass das Geschriebene einen Sinn ergibt. Bei allen Kindern tauchen bei dieser Entwicklung des Lese- und Schreibprozesses typische Fehler auf. Aufgrund von tiefgreifenden Erfahrungen, wie Verlusterfahrungen und schweren Erkrankungen, kann es zusätzlich zu Verzögerungen und Unsicherheiten kommen. Viele weitere Faktoren beeinflussen die Leseentwicklung, die vom „Als-ob"-Vorlesen über das Erraten von Wörtern aufgrund visueller Merkmale und das Benennen von Lautelementen zum buchstabenweisen Erlesen und zur fortschreitenden Automatisierung erfolgt. Auch der volle Erwerb der Schriftsprache steht am Ende eines Prozesses. Er verläuft von Kritzelbriefen, in denen Kinder Gesprochenes mit Strichen auf dem Papier festhalten, über Wortbilder, bei denen allmählich jeder Buchstabe für einen bestimmten Laut steht, zum flüssigen, orthographisch richtigen Schreiben.

Menschen mit LRS zeigen dauerhafte sprachliche Auffälligkeiten. Sie haben Schwierigkeiten beim Erfassen der Phonem-Graphem-Beziehung (d.h. der Tatsache, dass Buchstaben Laute repräsentieren und dass die Lautgestalt eines Wortes sich in den Buchstaben findet), beim Zusammenschleifen von Phonemen (aus G-a-r-t-e-n wird Garten) oder der Durchgliederung und Segmentierung von Wörtern. Den Kindern fällt die phonologisch korrekte Verschriftlichung von Wörtern und die Rezeption und Speicherung von Lautstrukturen schwer. Sie haben mit der Orthographie, den grammatischen Regeln und der Sprachvielfalt Schwierigkeiten. Nach Dummer-Smoch (1993-1998) kann man von vier Fehlerkategorien bei der Verschriftlichung von Bildern / gehörten Worten ausgehen:

- lautgetreue Lösungen: z.B. Laiter statt Leiter, Bahnane statt Banane.
- Durchgliederungsfehler: das geschriebene Wort hat keine Beziehung zum Lautbestand des gemeinten Wortes/nur richtige Anfangsbuchstaben/Auslassungen (Knn für Kanne).
- Trennschärfefehler (Hu-se statt Hose)
- Richtungsfehler (Vertauschen von Buchstaben: Riefen statt Reifen).

Lese-Rechtschreib-Fähigkeiten	**sehr selten**				**manchmal**					**fast immer**
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Verliest sich das Kind bei klassengemäßen Lesetexten?										
Geht das Lesen sehr langsam, stockend, ratend?										
Verschluckt das Kind Endungen oder lässt es einzelne Buchstaben, Silben, Wörter aus?										
Setzt das Kind manchmal Fantasiewörter ein?										
Verwechselt es Buchstaben beim Lesen und Schreiben? Errät es Worte ohne Lesen?										
Erkennt es bekannte, häufig geübte Buchstaben nicht? Benennt es sie mit falschen Lauten?										
Kann es ab Ende der ersten Klasse häufig geübte Wörter des Grundwortschatzes nicht erlesen oder schreiben.? Liefert es Wortruinen ("kot" (knurrt), "fat" (fragt))?										
Benutzt das Kind beim Schreiben im Vergleich zu seinem bekannten mündlichen Wortbestand einen deutlich eingeschränkteren Wortschatz, was sich negativ auf den schriftlichen Ausdruck auswirkt?										
Schreibt es sehr langsam oder viel zu schnell (Auslassen von Buchstaben, Satzteilen)?										
Ist seine Rechtschreibsicherheit verringert, macht es zu viele Fehler bei ungeübten schriftlichen Texten?										
Entwickelt es ein deutliches Vermeidungsverhalten gegenüber Lesen und Schreiben?										
Hat das Kind Schwierigkeiten beim Lesenlernen?										
Liest es mal von rechts, mal von links; vertauscht es Buchstaben?										
Versteht das Kind nicht, was es gelesen hat? Gibt es den Inhalt nicht sinngemäß wieder?										
Weigert es sich, freiwillig oder mit Ihnen zu lesen?										
Ist die Schrift krakelig und unleserlich? Macht das Kind beim Schreiben viele Fehler?										
Konzentriert sich das Kind nur schwer? Sitzt es verträumt vor seinen Aufgaben oder zappelt es ständig herum?										
Zeigt es wenig Ausdauer und Aufmerksamkeit beim Lesen und Schreiben?										
Vermeidet es Hausaufgaben ? Dauern sie viel zu lange?										
Schafft es Hausaufgaben nur mit elterlicher Unterstützung?										
Haben zusätzliches häusliches Üben und Nachhilfe bislang die Situation eher verschlimmert? Reagiert das Kind leicht gereizt, aggressiv oder zieht sich zurück?										
Klagt es über Bauch-/Kopfschmerzen, Beschwerden, Ängste?										
Zeigt es mangelnde Selbsteinschätzung?										

Abb. 18: Lese-Rechtschreibfähigkeiten (Jahn & München 2003, S.11. Skalierung und Ergänzung P.S.)

Eine dauerhafte Häufung der Antworten zwischen 7 und 10 auf der Skala weist auf LRS hin. Bei Verdacht auf LRS sollte der Lehrer die Eltern dahingehend informieren, einen Test bei Schulpsychologen oder durch Ärzte der Kinder- und Jugendpsychiatrie und -psychotherapie durchführen zu lassen. Die Diagnose mittels eines Lesetests, eines Rechtschreibtests und eines Intelligenzprofils (z.B. HAWIK-R) lässt im Idealfall Stärken und Schwächen der Begabungsstruktur erkennen (Milz 2001). Bei LRS-Diagnose haben Eltern und Kind einen Rechtsanspruch auf Förderung durch Schule / soziale Einrichtungen. Die Hauptaufgabe der Grundschule besteht darin, dafür zu sorgen, dass möglichst wenige Schüler vor den Grundanforderungen wie z.B. Lesen und Schreiben, versagen. Bei Schülern mit Lernschwierigkeiten soll der Lehrer laut KMK (in: Naegele 2003, S. 16ff) Fördermaßnahmen zur sprachlichen, kognitiven, emotional-sozialen und zur motorischen Entwicklung des einzelnen Schülers einleiten. Da die innere Differenzierung unter den gegebenen schulischen Bedingungen nicht immer für die Förderung ausreicht, sollten Lehrkräfte speziell dafür ausgebildet sein. Unabhängig von einer speziellen Ausbildung können Lehrer aber die folgenden Punkte in ihrem Unterricht berücksichtigen und damit den Schülern den Schultag ungemein erleichtern.

Allgemeine Unterrichtsmaßnahmen für lese-rechtschreibschwache Kinder

- Grundhaltung: Die Basis aller schulischen, außerschulischen, häuslichen Unterstützung ist eine grundlegende liebevolle Einstellung: trotz aller Unterstützung gibt es kein müheloses Lernen. Lernen braucht immer Zeit und Aufmerksamkeit. Es braucht Einsicht in Zusammenhänge, Übung und Wiederholung. Wenn sich Eltern und Lehrer Zeit für die individuellen Bedürfnisse, Wünsche, Ängste, Sorgen und Freuden nehmen, wird allein diese Haltung die Situation positiv beeinflussen.
- Je nach Leistungsfähigkeit Aufgaben zu unterschiedlichen Themen / verschiedenen Schwierigkeitsgraden, für langsame und schnelle Kinder stellen.
- Förderung (2. Lehrerin), Kleingruppenarbeit, Förderkurs (z.B. Kochbuch erstellen).
- Kinder lernen spielend Lesen und Schreiben. Spielen ist das prägende Mittel der Intelligenz- und Persönlichkeitsentwicklung in den ersten 5-6 Lebensjahren. Spiele schaffen neue Motivation, positive Erfahrungen (Spieleliste zusammenstellen).
- Unterrichtsdifferenzierung, sodass lese- / schreibstarke und schwache Kinder einbezogen sind, z.B. in Form von Extraaufgaben oder abgeschwächten Aufgaben.
- Schreibe Hausaufgabenaufträge groß, klar und in regelmäßigem Schriftbild an die Tafel. Stelle klar, dass ALLE die Hausaufgaben abgeschrieben / verstanden haben.
- Anweisungen sollten eine kurze, klare Struktur der Satzbausteine haben.
- Kurze Schlüsselphrasen statt langwieriger Erklärungen.
- Schwächere Schüler bekommen Listen mit 5 Schlüsselwörtern als Landkarte für die Stunde.
- Die Informationen mit visuellen und geschriebenen Materialien unterstützen.
- Schlüsselinformationen wiederholen, betonen oder umformulieren.
- Klare Definitionen von neuem Vokabular und Buchstabieren der neuen Wörter.
- Jedem Schüler ausreichend Zeit zum Denken geben.
- Ermutigen, Rückfragen zur Rechtschreibung oder Bitten um Klarstellung zu stellen.
- Bei der Organisation vom Schulalltag helfen: Erinnerungshilfen (Reminder), Materialchecks.
- Arbeitsblätter datieren.
- Arbeitsblätter mit Sorgfalt vorbereiten. Bei LRS-Schülern ist Schriftgröße 14 nötig!
- Auf pastellfarbenes Papier drucken und auf gute Druckqualität achten.
- Mit Abständen, nicht zu eng schreiben. Jede Zeile mit einem großen, jeweils andersfarbigen Punkt zur besseren Orientierung markieren.
- Bunte Lineale oder Raster bereitstellen, wenn die Schüler auf weißem Papier lesen.
- LRS-Schüler zur Benutzung von Lese-Schablonen etc. ermutigen.
- Farbige Kreide / Stifte beim Erstellen von Tafelbildern benutzen.
- Schüler dazu ermutigen, sich mit ihrer LRS-Schwäche auseinanderzusetzen und dadurch bestimmte Fähigkeiten, wie z.B. eine besondere Konzentrationsfähigkeit, zu entwickeln.

Abb. 19: Anregungen zu allgemeinen Unterrichtsmaßnahmen für lese-rechtschreibschwache Kinder

Praktische häusliche Hilfen wie feste Hausaufgabenzeiten unter Berücksichtigung des individuellen Tagesrhythmus, die Bereitstellung eines ruhigen Arbeitsplatzes und aller nötigen Materialien (Lesepfeil, Bleistifte, Radierer etc.) können den gewünschten schulischen Erfolg unterstützen. Pflegen Eltern selber eine positive Einstellung zum Lesen und Schreiben, lesen sie regelmäßig vor und schaffen sie Gelegenheiten zum Lesen und Schreiben, so ermutigen sie damit das Kind. Unterstützend können Eltern und Lehrer die Stimulation aller Sinne und Wahrnehmungsübungen einbeziehen: Gleichgewichtsübungen, Körperwahrnehmung, Auge-Hand-Koordination, Feinmotorik, Fingerbeweglichkeit, akustische Orientierung, Richtungshören, rhythmische Differenzierungsfähigkeit, auditive Sensibilisierung, Sprachartikulation, Konzentration, Sprachsensibilität und Entspannung.

Eine ressourcenorientierte Förderung wird Lese- und Schreibfähigkeiten stufenweise aufbauen. Ein zuvor geübter Text kann zum angekündigten Diktat werden oder eine individuelle Selbstaussage des Schülers kann zum Stegreifdiktat werden: „Anna versichert der Klasse, dass sie nicht einen Satz fehlerfrei schreiben kann." Es kann ein Kontrolltext ausgegeben werden. Unter diesen Text können Silbenbögen mit dem Stift gemalt werden. Diese feinmotorische Tätigkeit kann anfangs laut, später leise und dann still begleitet werden. Dann wird der eigene Text mit Hilfe dieser Methode korrigiert (Graumann 2004, S. 154). Auch die Kontrolle vom Satzende zum Satzanfang kann bei der Entdeckung von Fehlern helfen. Pennac (2009, S. 131) beschreibt die gemeinsame Textdurchsicht als Weg zur Selbstkontrolle: so kann man in der Klasse nach dem ersten vollständigen Satz, nach dem ersten konjugierten Verb, dessen Infinitiv etc. suchen. Nach einiger Zeit bereitet ein Schüler ein Diktat für den nächsten Tag vor, z.B. gemäß einer Vorgabe: 6 Zeilen, ein Satzgefüge, mit mehreren Adjektiven, und Adverbien, mit einigen leicht verwechselbaren Konsonanten und Vokalen, ein bis zwei Fallen. Dieser Schüler entwirft und diktiert den Text und leitet die Durchsicht an. Später finden die Selbstkorrekturen im Stillen statt. Allmählich werden die Diktate länger und literarisch. Dann korrigieren die Schüler der niedrigeren Klasse die Diktate der höheren Klasse mit deren Einverständnis.

2.3.2. Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom: AD(H)S

Das Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom wird als psychische Störung definiert und erscheint in zwei Klassifikationssystemen für psychische Störungen: im DSM-IV (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders der American Psychiatric Association) und im ICD-10 (International Classification of Disease der WHO). Beide unterscheiden gemäß Barkley (1990) Unaufmerksamkeit, Impulsivität und Hyperaktivität als drei typische Schlüsselsymptome. Bei ADS kommen Aufmerksamkeitsdefizit und mangelnde Impulskontrolle zusammen, bei ADHS taucht das gleiche Störungsbild mit auffallend hyperaktivem Verhalten auf. Nach dem DSM-IV gibt es bei AD(H)S 3 Subtypen, den vorwiegend unaufmerksamen Typ, den bei Kindern häufig vorwiegenden hyperaktiv-impulsiven Typ und den kombinierten Typ (Neuhaus 2000).

Allgemeine Primärsymptome sind Aufmerksamkeitsstörungen, kurze Konzentrationsspanne, Koordinationsprobleme, Blicksteuerungsschwäche sowie visuelle, auditive und taktile Wahrnehmungsstörungen. Primärsymptome motorischer Hyperaktivität zeigen sich als Erregbarkeit, Aggressivität, Wutausbrüche, Störungen der Informationsverarbeitung, Störungen der Gedächtnisbildung, Vergesslichkeit, Transferprobleme, Impulsivität, Stimmungsschwankungen, fehlende Frustrationstoleranz, fehlendes Aufschieben von Bedürfnissen, unüberlegte Handlungen, Störungen der emotionalen Steuerung, mangelndes Selbstwertgefühl, fehlende oder übersteigerte Empathie, Realitätsverlust, Mutlosigkeit, Albernheit (Schleider 2009). Allgemeine Sekundärsymptome zeigen sich als Lern- und Leistungsstörungen, wobei die Leistungen nicht der Intelligenz entsprechen. Auch ein

schlechtes Schriftbild, Lernschwächen in verschiedenen Bereichen, langsame Denkleistung, Verhaltensstörungen, Disziplinprobleme, Störungen der sozialen Interaktion, Isolation und depressives oder oppositionelles Verhalten sind Sekundärsymptome.

Symptomkriterien der Hyperkinetischen Störung nach ICD-10 (Forschungskriterien) und der Aufmerksamkeitsdefizit- / Hyperaktivitätsstörung nach DSM-IV-TR

(1) Beachtet häufig Einzelheiten nicht oder macht Flüchtigkeitsfehler bei den Schularbeiten, bei der Arbeit oder bei anderen Tätigkeiten.
(2) Hat oft Schwierigkeiten, längere Zeit die Aufmerksamkeit bei Aufgaben oder Spielen aufrechtzuerhalten.
(3) Scheint häufig nicht zuzuhören, wenn andere ihn ansprechen.
(4) Führt häufig Anweisungen anderer nicht vollständig durch und kann Schularbeiten, andere Arbeiten oder Pflichten am Arbeitsplatz nicht zu Ende bringen (nicht aufgrund von oppositionellem Verhalten oder Verständnisschwierigkeiten)
(5) Hat häufig Schwierigkeiten, Aufgaben und Aktivitäten zu organisieren.
(6) Vermeidet häufig, hat eine Abneigung gegen oder beschäftigt sich häufig nur widerwillig mit Aufgaben, die länger andauernde geistige Anstrengung erfordern (wie Mitarbeit im Unterricht und Hausaufgaben)
(7) Verliert häufig Gegenstände, der sie / er für Aufgaben oder Aktivitäten benötigt (z.B. Spielsachen, Hausaufgabenhefte, Stifte, Bücher oder Werkzeug).
(8) Lässt sich oft durch äußere Reize leicht ablenken.
(9) Ist bei Alltagstätigkeiten häufig vergesslich.

Hyperaktivität
(1) Zappelt häufig mit Händen oder Füßen oder rutscht auf dem Stuhl herum.
(2) Steht {häufig} in der Klasse oder in anderen Situationen auf, in denen Sitzenbleiben erwartet wird.
(3) Läuft häufig herum oder klettert exzessiv in Situationen, in denen dies unpassend ist (bei Jugendlichen oder Erwachsenen kann dies auf ein subjektives Unruhegefühl beschränkt bleiben).

Impulsivität
(1) Platzt häufig mit der Antwort heraus, bevor die Frage zu Ende gestellt ist.
(2) Kann häufig nur schwer warten, bis sie / er an der Reihe ist [bei Spielen oder in Gruppensituationen].
(3) Unterbricht und stört andere häufig (platzt z.B. in Gespräche oder Spiele anderer hinein).
(4) Redet häufig übermäßig viel [ohne angemessen auf soziale Beschränkungen zu reagieren] {im DSM-IV unter Hyperaktivität subsumiert}.

Abb. 20: Symptomkriterien der Hyperkinetischen Störung (Döpfner et al. 2007, S.11-12)

Bei Kindern mit hohem Schweregrad sind alle drei Kernbereiche in allen Lebensbereichen auffällig, bei geringeren Schweregraden sind nicht alle drei Bereiche gleichermaßen auffällig und die Probleme treten auch nicht in allen Lebensbereichen in gleicher Stärke auf. Die Erkrankung ist oftmals Ursache für schulische Probleme und chronische Konflikte mit Mitschülern und Lehrern. Je nachdem, ob Eltern oder Lehrer befragt werden und welche Beurteilungskriterien zugrunde gelegt werden, fallen die Angaben über die Häufigkeit hyperkinetischer Störungen unterschiedlich aus (Schleider 2009, S. 39). In einer deutschen bundesweit repräsentativen Stichprobe wurden 3% bis 10% aller Kinder im Alter von vier bis zehn Jahren nach dem Urteil ihrer Eltern als deutlich auffällig eingeschätzt. Um die situationsübergreifende Häufigkeit hyperkinetischer Störungen zu ermitteln, müssen die Angaben von Eltern und Lehrern miteinander kombiniert werden. Für das Schulalter schätzt das DSM-IV die Häufigkeit auf 3% bis 5%. Jungen sind gegenüber Mädchen 2-3 Mal häufiger von der Symptomatik betroffen (Brandau 2008, S. 27).

Die Verhaltensstörung AD(H)S ist eine komplexe, durch das Zusammenwirken unterschiedlicher Faktoren bedingte Fehlentwicklung (Lauth & Schlottke 1997, S. 18-21). Folgende Faktoren spielen eine Rolle:

- genetische Faktoren des Dopamin-Systems (Dopamin-Defizit oder Überschuss) und der Blutdruckregulation (Döpfner et al. 2000).
- strukturelle und funktionelle Veränderungen des präfrontalen Cortex, des limbischen Systems etc.
- neurobiologische Störungen (Daueraufmerksamkeit, Impulskontrolle, zentrale Informationsverarbeitung, Transmitterausschüttung). Trotz intensiver Forschung mit Hilfe neurochemischer, elektrophysiologischer, molekularbiologischer und bildgebender Verfahren konnte man noch keinen ursächlichen Zusammenhang zwischen den bei AD(H)S-Kindern gefundenen neurobiologischen Veränderungen und den auf der Verhaltensebene beobachtbaren Symptomen herstellen (Hüther & Bonney 2002).
- Faktoren, die die Wahrscheinlichkeit erhöhen, sind Depressionen, Angststörungen und emotionale Probleme der Mütter. Kinder dieses Personenkreises scheinen ein vierfach höheres Risiko zu haben, AD(H)S zu entwickeln (Lesesne et al. 2003).

Allgemeine Faktoren, die zu einem Anstieg des Aufmerksamkeitsdefizits beitragen, liegen in der Gesellschaft. Bergmann (2007, S. 54) hält AD(H)S für den Ausdruck eines gesamtgesellschaftlichen Kraftfelds. In einer medialen Welt, die rund um die Uhr von einer Bildmaschinerie beherrscht wird, erfahren Kinder, dass die Aufmerksamkeit ihrer Bezugspersonen zwischen ihnen und dem Fernsehen / Computer etc. verteilt ist und ihnen nicht mehr den notwendigen Halt und die Orientierung bietet.
Auch Türcke (2002, S. 271) weist darauf hin, dass die modernen Medientechnologien zu „konzentrierter Zerstreuung“ erziehen. Die bewegten Bilder folgen unablässig, abrupt und unvermittelt aufeinander, um die Aufmerksamkeit zu stimulieren. Dadurch unterbrechen sie aber den Assoziationsablauf des Betrachters und wirken wie kleine Bildschocks. Nur eine jenseits der Medientechnologie eingeübte Geistesgegenwart kann diese Bildschocks auffangen und sie in eine eigene Kraft verwandeln (Türcke 2008, S. 12ff).
Spitzer (2002) zufolge führt die in den Medien dargestellte alltägliche Präsenz von Bedrohungen nicht nur zu einem seit den 50er Jahren stetigen Anstieg von Depressionen und Angstzuständen bei Kindern, sondern auch zu einer Zunahme von Gewalt und Aufmerksamkeitsstörungen. Gemäß einer Studie zum Fernsehen bei 2500 Kinder im Alter von 2 Jahren kam es bei den Kindern, die mehr als 2 Stunden am Tag fern guckten, mit 7 Jahren zu Aufmerksamkeitsstörungen und Lese- und Rechtschreib-Schwächen.

Gemäß der multifaktoriellen Ursachenerklärung wird auch eine multimodale Behandlung vorgeschlagen.[70] Kommt es nach einer ausführlichen Differenzialdiagnostik (Schlander 2009), nach Elterngesprächen, EEG, Blutuntersuchungen, verschiedenen psychologischen Tests etc. zur Diagnose AD(H)S, sollte die Behandlung mehrdimensional sein und neben medizinischen und therapeutischen Maßnahmen das pädagogische und soziale Umfeld einbeziehen. Die gängige medikamentöse Therapie besteht in der Behandlung mit dem seit 1954 zugelassenen Psychostimulanzium Methylphenidat. Es erhöht die Dopaminkonzentration im Gehirn und sorgt auf der Symptomebene für eine deutlich bessere Aufmerksamkeit, Selbststeuerung, Ausdauer und Konzentration. Da Langzeitfolgen und Nebenwirkungen ungeklärt sind, warnen Experten vor der rasant steigenden Verordnung des Medikaments an Kinder und Jugendliche. [71]

[70] Deutsche Gesellschaft für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie, der Bundesgemeinschaft leitender Klinikärzte für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie und der Bundesverband für Ärzte für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie, Hrsg., Leitlinien zu Diagnostik und Therapie von psychischen Störungen im Säuglings-, Kinder- und Jugendalter, Köln, 2003, S. 242f

[71] Der Medikamentenverbrauch ist rasant angestiegen: „Insgesamt ist festzustellen, dass das

Therapeutische Maßnahmen stellen Ergänzungen und manchmal auch Alternativen zu der medikamentösen Therapie dar (Diekemper & Reimann-Höhn 2001, S. 33). In der Psychotherapie können AD(H)S-Kinder lernen, mit der Ablenkbarkeit und Gereiztheit umzugehen. Die Verhaltenstherapie gibt dem Kind und der Familie Strategien – z.B. Lernstrategien, Interaktionstraining und Aufmerksamkeitstraining – an die Hand, um unerwünschtes Verhalten abzulegen und die Wahrnehmung und Kontrolle der eigenen Handlungen zu verbessern. In der Familientherapie werden eventuelle Ursachen für AD(H)S in den Strukturen der Familie untersucht. Anhand von Beratungen werden mit der Familie klare Regeln und Rituale erarbeitet, die im Erziehungsalltag Konflikte lösen können und Situationen entspannen sollen.
Weitere therapeutische Maßnahmen sind Logopädie, Psychomotorik, Ergotherapie, sensumotorische Integrationstherapie, Musiktherapie, computergestütztes Neurofeedback, Spieltherapie, Ernährungsberatung und gezielte Freizeitaktivitäten. Bei allen Interventionen sollte die Intention sein, geeignete Rahmenbedingungen zu schaffen, um den betroffenen Kindern eine positive Entwicklung zu ermöglichen. Das beinhaltet neben der Anleitung des Kindes, wie sich das Problemverhalten ändern lässt, auch die Aufklärung, Beratung und das Training aller beteiligten Lehrer und Schüler sowie den Ausbau von Kooperationsmöglichkeiten.

Anhand von Hesses Darstellung (2009) und dem ergänzenden Schulkonzept einer Schule für Kinder mit AD(H)S-Erkrankung werden in der folgenden Übersicht (Abb. 21: Ressourcendiagnose einer AD(H)S-Schule) die dort eingesetzten Ressourcen auszugsweise dargestellt.

Verordnungsvolumen von Methylphenidat im letzten Jahrzehnt kontinuierlich zugenommen hat; von etwa zwei Millionen definierten Tagesdosen im Jahre 1995 auf rund 20 Millionen definierter Tagesdosen im Jahre 2003“ (Bundesärztekammer, Hrsg., Deutsches Ärzteblatt 102, Ausgabe 51-52 vom 26.12.2005, S. A-3609 / B-3058 / C-2562). Die Tagesdosis lag 2008 bei 53 Millionen (Stern, Ausgabe 45/ 2009, S.66).
Potenzielle Risiken sind:
-Es besteht der Verdacht der Geldmacherei, da mit der Anerkennung von AD(H)S als Verhaltensstörung die Zahl der AD(H)S-erkrankten Kinder in die Höhe schnellte (Hüther & Bonney 2002).
-Mangelnde wissenschaftliche Forschungen zu den Ursachen von AD(H)S und der Wirkung von Ritalin: Es ist unklar, ob AD(H)S durch einen Dopamin-Mangel oder Dopamin-Überschuss mitverursacht wird. Die Langzeitwirkungsweise von Methylphenidat im Gehirn ist noch unklar.
Die Einnahme von Produkten wie Ritalin ist von Nebenwirkungen wie Appetitmangel, Schlafstörungen, Weinerlichkeit, Kopfschmerzen, Bauchschmerzen, Schwindel begleitet. Es kann zu Gewichtsverlust, Krampfanfällen und verändertem Reaktionsvermögen kommen. Es bestehen Risiken wie chromosomale Abweichungen (http://www.arbeitsblaetter.stangl-taller.at), von Halluzinationen (http://www.aerzteblatt-studieren.de/doc.asp?docId=102738) und kardiologische Risiken.

Ressourcendiagnose einer AD(H)S-Schule					
Intrapersonale Ressourcen			Interpersonale Ressourcen		
physisch	psychisch	mental	sozial	strukturell/ökonomisch	ökologisch
-Arbeitsgemeinschaften und Freizeitaktivitäten -Konzentrationstraining -Gelenkte Beschäftigung in allen Pausen / Freizeit	-Zeitnahes, motivierendes Feedback -Emotionale (Stress-) Bewältigungsressourcen, Resilienz, -Klare, z.T. institutionalisierte, ritualisierte Regeln -Rasche Deeskalation bei Konflikten. Positives Selbstkonzept, Empowerment durch Arbeitsgemeinschaften und Freizeitaktivitäten -gemeinsame Mahlzeiten -Training der sozialen Kompetenz -Gruppentherapie	-gezielte Förderung von Interessen / Begabungen • individualisierte Förderung von Basiskompetenzen (Resilienzfaktoren) -bedarfsorientierter Förderunterricht durch Fachlehrer -intensives Einüben von Basiskompetenzen -Kontrolle der Übungsaufgaben -Wiederholung von Lerninhalten zwischen 8 und 18 Mal -Silentien und Extra-Silentien -Selbstorganisation und Lernstrategien	-Schulzentrierte Interventionen: Zusammenarbeit (Gemeinsam vereinbarte, transparente, konsistente Regeln, wertschätzendes Schuklima), Unterrichtsorganisation (herausfordernder, entwicklungsangemessener Leistungsstandard, positive Verstärkung von Leistung /Anstrengungsbereitschaft. Lehrer-Schüler-Beziehung (emotional sichernde Bindung an Vertrauenslehrer) Kommunikation (gewaltfrei) Verhaltensmodifikationtechniken -Familienzentrierte Interventionen: Elterntrainings, Wochenberichte -Lehrerzentrierte Interventionen: Ausbildung, Lehrerprofil, Unterrichtsverlauf, Kooperationen -Schülerzentrierte Interaktionen: offene Klassenzimmer, Klassenrat, Förderung von Freundschaftsbeziehungen, Sozialklima, Unterstützung bei Übernahme von Verantwortungsrollen -Netzwerke: medizinisches, psychologisches, pädagogisches Team; wissenschaftlicher Beirat; Fremdevaluation, Supervision; Schulaufsichtsbehörde	ökonomische Ressourcen: -Schulgeld -Förderverein strukturelle Ressourcen: -öffentliche Verkehrsmittel (Bushaltestelle mit direkter Verbindung zum Bahnhof) Ganztagsschule Handlungsressourcen: Labor, Werkstatt	-kleine Klassen -großzügiges und ausbaufähiges Raumangebot -Rückzugsräume für störungsfreies und selbstständiges Lernen und für Einzelbetreuung -schadstofffreie Lernumgebung -umweltbewusster Schulalltag: Mülltrennung, Produkte aus der Region in der Schulküche, Einsatz biologischer Putzmittel, etc.

2.3.3. Mathematische Schwächen

Thiel (2001, S. 10-20) gibt einen Überblick zu den Definitionen zur mathematischen Schwäche, auch Rechenschwäche oder Dyskalkulie genannt. Diese Arbeit folgt dem Verständnis von Schulz (1994, S. 7), die von mathematischen Leistungs- bzw. Lernschwächen im Hinblick auf die Schule spricht, wenn ein deutliches Missverhältnis zwischen Leistung und Leistungserwartung existiert. Ein Kind mit mathematischer Schwäche zeigt sehr viel schlechtere Leistungen im Rechnen, als man von ihm aufgrund seiner allgemeinen Intelligenz und seines Alters erwarten würde, obwohl Seh- / Hörstörungen / sonstige Erkrankungen und mangelhafter Unterricht im Fach Mathematik als Ursache für die unzureichenden Leistungen ausgeschlossen werden. Zwischen 1-6 % aller Kinder sind betroffen. Die Dunkelziffern liegen schätzungsweise jedoch um ein Vielfaches höher, da Betroffene im Anfangsunterricht die gleichen Fehler wie ihre Klassenkameraden machen und nicht als rechenschwach erkannt werden. Sie bilden aber im Lauf der Schuljahre kein oder nur ein unzureichendes Fundament des mathematischen Verständnisses aus.

Charakteristische Probleme bei Rechenschwäche zeigen sich an Schwierigkeiten im Vorschulalter, Mengen einzuschätzen, zu vergleichen oder zu sortieren. Die Fähigkeiten zu zählen (aufwärts-, abwärts-, weiterzählen), Gegenstände abzuzählen oder Mengenbilder zu gesprochenen Zahlwörtern zuzuordnen, sind eingeschränkt. Ein erstes anschauliches Rechnen mit Gegenständen fällt schwer. Die Finger werden zum Zählen weitaus länger benutzt als bei anderen Kindern. Im Hunderter- und Tausender-Zahlenraum werden die Stellenwerte vertauscht / verdreht. Das Rechnen mit Maßeinheiten (Geld, Uhrzeit, Gewichte, Längenmaße) ist schwierig. Üben und Automatisieren bringen keine Verbesserung. Die Kinder bleiben zählende Rechner und lernen viel Unverstandenes auswendig. Folgeprobleme treten dann auch bei mathematischen Sachverhalten in Sachkunde und bei geschichtlichen Ereignissen, beim Verständnis von Tages-, Wochen-, Jahresverlauf, beim Umgang mit Thermometern, Himmelsrichtungen, Uhren, Stromkreisen, Karten- und Tabellenlesen auf.

Verschiedene Ansätze erklären mathematische Schwächen durch angeborene, neuropsychologische, soziokulturelle, schulische und neurotisch-psychogene Ursachen (Thiel, www). Vor allem spielt die kindlichen Entwicklung eine Rolle. Sie schafft nach Auffassung von Ellrott & Aps-Ellrott (1998) die notwendigen Lernvoraussetzungen in der Mathematik. Durch visuelle, räumliche und zeitliche Wahrnehmung, durch Sprachverständnis und Erfahrung im Umgang mit Gegenständen entwickeln Kinder bereits vor der Schule auf einer spielerischen Ebene mathematische Lernvoraussetzungen. Bereits hier können Strategie- und Erfahrungsdefizite aufgrund von Entwicklungsverzögerungen oder Anregungsmangel entstehen. Sie beeinflussen die Ausbildung mathematischer Fähigkeiten in der Weise, dass Schüler keine Vorstellung von Zahlen entwickeln, sich keinen Zahlenraum aufbauen können und keine Grundvorstellung von verschiedenen Größen und der Geometrie erwerben. Die Schwierigkeiten im Mathematikunterricht beginnen dann meist schon in der Grundschule und entstehen durch ungenügende Übereinstimmung der Lernvoraussetzungen und des Lernumfeldes.
Schwank (2005, S. 34ff) verdeutlicht, dass viele Kinder nicht verstehen, dass Mathematik eine Zahlenkunst ist, die eine Zeichensprache nutzt. Um Rechnen zu können, müssen Kinder den Schritt von einem prädikativen Denken zu einem funktionalen Denken tun. Das prädikative Denken schreibt der Zahl, z.B. der 1, statische Eigenschaften zu, die immer mit der Ziffer 1 verbunden bleiben. Aufgrund dieses prädikativen Denkens können Kinder mit Rechenschwierigkeiten die einzelnen Zahlen nicht in ihren funktionalen Zusammenhängen sehen. Sie haben nicht verstanden, dass eine Zahl eine Idee ist, die auf prozesshaftem

Denken beruht. Kinder müssen verstehen, wie die 1 verformt wird, um zur 2 zu gelangen. Erst wenn ein Kind funktional vorgeht, kommt es von der 1 zur 2, indem es "plus 1" denkt. Bei der Verwendung mathematischer Symbole müssen die Kinder problemlos zwischen der anschaulichen (enaktiven), bildlichen (ikonischen) und symbolischen Ebene wechseln können. Doch einige Kinder sind nicht in der Lage, mit diesen irrealen Bildern zu operieren. Sie brauchen in solchen Situationen mehr Anschauungsmaterial (enaktive Ebene) und brauchen mehr Gelegenheit, über ihre Erfahrungen zu sprechen und diese bildlich darzustellen (ikonische Ebene).
Rechenschwierigkeiten können auch bei hochbegabten Kindern entstehen, wenn sie chronisch kognitiv unterfordert sind (Käpnick 2004, S. 6ff; Peter-Koop & Sorger 2002). Für die Bewertung von mathematisch begabten Grundschulkindern fehlt derzeit ein wissenschaftlich erprobtes Diagnoseinstrument. Zudem ist die sichere Diagnose eines mathematischen Begabungspotenzials bei 6-8 jährigen Kindern nicht möglich, da sie noch stark an Veranschaulichungen gebunden sind und eine noch instabile Interessenausbildung haben.

Zur Diagnose von Rechenstörungen können Tests wie z.B. ZAREKI (Zahlenverarbeitung und Rechnen bei Kindern) verwendet werden. Überwiegend geht es aber um eine qualitative Fehleranalyse und um eine qualitative Beurteilung der Rechentechniken, z.B. mit Hilfe des informellen Testverfahrens QUADRIGA, der Qualitativen Diagnostik Rechenschwäche im Grundlagenbereich Arithmetik (Wehrmann 2003) oder durch Erstellen eines Mathematikprofils (Lorenz & Radatz 1993).
Grissemann & Weber (1990) unterscheiden Schwächen in den kognitiven Stützfunktionen, konkret-logische Strukturierungsschwächen, Mängel im rechnerischen Repertoire, spezielle Rechenmotivationsstörungen und Störungen im emotionalen Persönlichkeitsbereich.

Drei Phänomene gelten als besonders charakteristisch für mathematische Fehlleistungen:

- Nominalismus
  Nominalismus bezieht sich auf die begriffliche Seite des Rechnens. Die Kinder haben die Stoffinhalte nicht ausreichend kognitiv verinnerlicht. Sie verharren beim zählenden Operieren und können auch Transferleistungen nicht erbringen, da sie stets neu abzählen. Berechnungen benötigen unverhältnismäßig viel Zeit. Beständiges und extensives Üben verbessert die Defizite nicht, denn das Geübte wird stur auswendig gelernt oder schnell wieder vergessen. Die Bewältigung mathematischer Aufgaben bedeutet für diese Kinder eine enorme Gedächtnis- und Konzentrationsleistung, hohe Anstrengung und führt schnell zu Erschöpfung.
- Mechanismus
  Weil die Kinder das Rechenverfahren nicht verstanden haben, gehen sie in der Praxis bei der Aufgabenlösung mechanistisch vor. Sie erkennen offensichtliche Rechenfehler nicht und dulden sich widersprechende Ergebnisse nebeneinander. Bei eingekleideten Aufgaben werden Größenangaben wahllos mit Operationen verknüpft, um irgendwie zu einer Lösung zu gelangen. Komplizierte oder geänderte Aufgaben führen schnell zu Irritationen bzw. zu falschen weitergeführten Mechanismen und Fehlern.
- Konkretismus
  Kinder mit Rechenschwächen können mathematische Aufgaben nicht ohne Veranschaulichungsmittel berechnen. Sie halten an vorgestellten oder plastischen Zählhilfen fest. Sie setzen Veranschaulichungsmittel unökonomisch, contralogisch oder unreflektiert ein, halten aber daran fest.

Von Lehrerseite bedarf es einer genauen Wahrnehmung der Schüler hinsichtlich folgender Aspekte:

- Wie ist die Zählkompetenz entwickelt?
- Wie sind die Fähigkeiten des Vergleichens und Ordnens entwickelt?
- Kann das Kind schon abstrahieren?
- Ist die Orientierungsfähigkeit entwickelt?
- Wie sind die Vorstellungen entwickelt?
- Wie ist die Einsicht in die Zeichenbedeutung entwickelt?
- Wie sind Konzentration und Gedächtnis entwickelt?

Anders als bei LRS gibt es für die Dyskalkulie bislang noch keine Empfehlung der Kultusministerkonferenz für gezielten Förderunterricht oder Notenschutz. Dabei könnte rechenschwachen Schülern frühzeitig geholfen werden, wie Entwicklungspsychologen der Universität Würzburg bei einer mehrjährigen Studie mit 134 Kinder feststellten. Im letzten Kindergartenjahr wurden die Fähigkeiten, ein Element in eine vorgegebene Reihe einzuordnen, Zahlbilder zu einer gesprochenen Zahl zuzuordnen und die Erkenntnis, einer Menge „Zehn" Finger, Äpfel oder Klötzchen zuzuordnen, getestet. Die schon im Kindergarten festgestellten Unterschiede in den mathematischen Kompetenzen blieben bis zum Ende der Grundschule erhalten. Ein Trainingsprogramm für rechenschwache Kinder, das mit Hilfe der Deutschen Forschungsgesellschaft entwickelt wurde, führte zu Verbesserungen.
Andere wichtige Studien wie z.B. die TIMSS-Studie zeigen, dass beim Lernen mathematischer Fähigkeiten und Fertigkeiten Erfahrung und Übung eine entscheidende Bedeutung haben. Vor allem die Gehirnbereiche im linken, inferioren Parietalhirn verändern sich durch Erfahrung mit Mathematik strukturell anatomisch. Hier sitzt das verbale Gedächtnis für Zahlen und hier werden die sprachlich vermittelten Teile des Rechnens und Sprechens miteinander verknüpft. Da die Kodierung exakter Rechenaufgaben sprachlich erfolgt, haben sie bei verbalen Assoziationsaufgaben und sprachlichen Aufgaben eine besondere Bedeutung für mathematische Prozesse. Dagegen scheint das grobe Schätzen eines Ergebnisses auf der Funktion des intuitiven Erfassens von Größen zu beruhen und sprachunabhängig abzulaufen. Das ungefähre Lösen von Rechenaufgaben findet in den visuo-spatialen Arealen des Parietalhirns beidseitig statt. Es ist zuständig für die mentale Rotation von Gegenständen, für visuell geführte Handbewegungen, Fingerbewegungen und räumliche Orientierungsaufgaben (Spitzer 2002).

Die neurophysiologischen Erkenntnisse über die am mathematischen Prozess besonders beteiligten Gehirnstrukturen weisen darauf hin, dass Menschen die Grundlagen der Mathematik unter Beteiligung aller Sinne lernen. Eine gesunde Entwicklung des Tastens ermöglicht es dem Kind, sich als Einheit wahrzunehmen, sich oder irgendeinen Gegenstand als Eins zu bezeichnen. Die Propriozeption (Eigenwahrnehmung) hilft bei der Wahrnehmung der Muskeln und Gelenke und ermöglicht die entsprechende Kontrolle über den eigenen Körper. Dadurch wird das unerlässliche Phänomen des Zählens an den eigenen Fingern möglich. Die Gleichgewichtsempfindung erzeugt im Kind eine innere Ruhe, sodass es sich konzentrieren kann, um Wahrnehmungen zu gewichten und Ordnungen zu schaffen. Mathematik hat also etwas mit der Raumerfassung durch Körperbewegung, mit Berührung von Gegenständen, mit dem Sehen und Hören und Sprechen zu tun. Ayres (1979; 1984, S. 83 f) geht davon aus, dass sich um das sechste Lebensjahr die vestibulären, kinästhetischen, taktilen, visuellen und auditiven Wahrnehmungssysteme soweit vernetzt haben, dass Kinder zunehmend mehr Aufgaben mit komplexem Anspruch bewältigen können. Dieses Ziel wird aber ohne entsprechende Wahrnehmungsübersetzungsangebote und entsprechendes Training nicht erreicht werden. Der Mathematikunterricht sollte vielfältige Wahrnehmungsübersetzungsangebote anbieten,

um eine deutliche und richtige Wahrnehmung des Lerngegenstands zu ermöglichen. Je mehr Rechnen mit sinnlicher Wahrnehmung, Bewegung und Raumwahrnehmung verbunden ist, desto wacher erlebt sich das Kind in seinem ganzen Sein im Rechnen (Ellrott & Ellrott-Aps 1998).

Gleichzeitig sollten im Rahmen des Mathematikunterrichts die bestehenden Konzepte bei Schülern überprüft und diskutiert werden, deren Möglichkeiten und Grenzen aufgezeigt und alternative Konzepte angeboten werden. Denn Kinder gehen sehr unterschiedlich mit der Zahlenwelt um und haben ihre eigene Regeln aufgestellt: „Ich schreibe die Zahlen als Familie“. „Ich ziehe immer das Kleinere vom Größeren ab." Oft bevorzugen Kinder auch eine der vier Grundrechenarten, sei es die Auflösung und Zerteilung in die Zahlenbestandteile oder deren Wiedervereinigung in Form von Multiplizieren und Addieren. Selbstverständlich sollten alle Kinder alle Rechenarten vollziehen und beherrschen. Doch nach Ansicht von Bindel (1982) intensivieren den einzelnen Rechenstrategievorlieben schwerpunktmäßig zugeteilte Aufgaben den Unterricht. Der Einsatz von Rechenstreifen[72], Rechentagebüchern, Rechenkonferenzen erlaubt ein Bewusstwerden des individuellen Lernweges.

Daneben ist es wichtig, Schüler mit intelligenten Übungsaufgaben zu wirksamen Üben anzuregen (Winter 1990). Viele Übungsaufgaben vermitteln den Schülern, dass Aufgaben immer aufgehen, dass es eine vorgegebene Lösung und ein richtiges Verfahren gibt. Die Devise des Mathematikunterrichts und des Übens ist häufig das fehlerfreie Lösen von Aufgaben. Alle Schüler sollen zu dem gleichen Ergebnis kommen: 2 x 2 = 4. Hat ein Schüler ein anderes, eventuell nicht voraussagbares Ergebnis, beispielsweise 2 x 2 = Wurzel aus 16, ist dieses Ergebnis falsch. Dabei kommen Mathematiker erst durch unendlich viele Fehlversuche zur Lösung eines mathematischen Problems. Mathematische Qualität liegt nicht darin, keine Fehler zu machen, sondern den Fehler zu finden. Leuders (2005) fordert gute Übungsaufgaben, die zum Nachdenken über Sinnzusammenhänge anregen, Differenzierungsvermögen schulen und Raum für mathematische Entdeckungen bieten. Schröer und Niewiadomski (in: Frey 3.3.2006) befürworten einen Zugang zur Mathematik über die Geometrie. Das Raumverständnis wird geweckt, wenn Kinder Materialien mit den Händen anfassen und klassische geometrische Formen wie das Tetraeder und Dodekaeder, aber auch unbekanntere Körper, z.B. den Oloid, eine Art verdrehte Schleife, erschaffen.
Von Glasersfeld (1998) [73] plädiert dafür, dass Lehrer in der Mathematik und Geometrie (und auch den anderen Wissenschaften) klar machen, dass wissenschaftliche Begriffe Hypothesen sind und nicht etwas bezeichnen, das man im Alltäglichen verwenden, finden oder beobachten kann.

2.3.4. Hochbegabungen

Von Hochbegabung spricht man, wenn der mit Hilfe psychologischer Tests ermittelte Intelligenzquotient überdurchschnittlich weit über der Normalverteilungskurve liegt (BMBF 2003). Die Normalverteilung liegt zwischen einem IQ von 85 und 115. Von Hochbegabung spricht man ab einem IQ von 130, den circa 2-3% der Gesamtbevölkerung erreichen.

[72] Der Rechenstreifen „besteht aus einer horizontalen Linie, auf der Zahlen bzw. Sprünge von einer Zahl zur nächsten in Analogie zum herkömmlichen Zahlenstrahl eingetragen werden; durch das Fehlen äußerer Reize (Skalierung oder Orientierungspunkte) legt der Rechenstreifen jedoch keine besondere Vorgehensweise nahe.“ (Selter 1998)

[73] Von Glasersfeld (1998, S. 33-43) weist darauf hin, dass geometrische Elemente (Punkt, Gerade, Dreieck etc.) nur abstrakte, konstruierte Begriffe sind. Nirgendwo auf der Welt gibt es einen geometrischen Punkt, da ein geometrischer Punkt keine Extension hat. Ebensowenig gibt es eine geometrische Gerade.

Unter allgemeiner Intelligenz versteht man Eigenschaften wie schnelle Auffassungsgabe, gute Lernfähigkeit, logisches Denken, räumliches Vorstellungsvermögen, hohe Gedächtnisleistung und die Fähigkeit zu besonderen geistigen Leitungen. Hochbegabte Kinder fallen durch für ihr Alter sehr fortgeschrittene Gedankenmuster oder Verhaltensweisen auf. Sie wachsen schnell über den zeitlichen Rahmen der psychomotorischen Entwicklung und über den Umfang der üblichen Sinnesentwicklung gleichaltriger Kinder hinaus. Damit sich Hochbegabung entwickeln kann, müssen nach Auffassung von Mönks (1998) mehrere Faktoren zusammentreffen. Die Faktoren seines Mehr-Faktoren-Modells sind die intrapersonalen Faktoren Motivation, Kreativität und hohe intellektuelle Fähigkeiten (in Anlehnung an Renzulli 1993) und die interpersonalen Faktoren Familie, Schule und Freunde.

Um eine Hochbegabung in Bezug auf die Intelligenz festzustellen, werden psychologische Diagnoseverfahren angewendet. Häufig eingesetzte Tests sind unter anderem folgende: Hamburg-Wechsler-Intelligenztest, Mannheimer Intelligenztest, Frankfurter Analogietest, Nonverbaler Intelligenztest, Berliner Intelligenz-Strukturtest für hochbegabte Jugendliche, Kramer-Test und der KABC- Individualtest. Es wird Intelligenz, rechnerisches Denken, allgemeines Verständnis, Wortschatz, Gedächtnis und der sprachfreie Raum getestet. Neben allgemeinen Intelligenztests gibt es Tests, die unterschiedliche Fähigkeiten, zum Beispiel verbale Fähigkeiten, Denkfähigkeiten bei Zahlen, Denkfähigkeiten bei Bildmaterial etc. messen. Allerdings sind Intelligenztests nur beschränkt aussagefähig.[74]

Neben der intellektuellen Hochbegabung können Hochbegabungen in den verschiedensten Bereichen auftreten (Sternberg 1999). Dabrowski (1964) kennt fünf Intelligenzen, die imaginäre, psychomotorische, sensorische, intellektuelle und emotionale. Gardner (1991) spricht von der logisch-mathematischen, räumlichen, musikalischen, linguistischen, körperlich-bewegungsbezogenen, intrapersonellen (Selbstwahrnehmung und Selbstwertgefühl) und interpersonellen (emotionale, zwischenmenschliche Kompetenz) Intelligenz. Rahn (1998) geht von vier Begabungstypen aus: dem Typ des Mathematikers / Naturwissenschaftlers / Sprachwissenschaftlers, den der Schulstoff kaum auslastet; dem konstruktiv begabten Bastler mit besonderem Interesse an Technik, Informatik, Geographie, Raumwissenschaften; dem geduldigen Beobachter, der zum Verweilen und staunenden Betrachten tendiert (z.B. Fossilien- und Mineraliensammler, Meereskundler etc.) und dem erfolgreichen Berufspraktiker mit besonderem Interesse an der Arbeitswelt und starken praktischen Problemlöse-Fähigkeiten.

---

[74] Einige der zahlreichen Gründe, warum Intelligenztests nur beschränkt aussagekräftig sind, seien genannt:
-Erst ab dem Alter von sechs Jahren kann man den Ergebnissen von Intelligenztests überhaupt Bedeutung beimessen, ohne jedoch Prognosen in Bezug auf die Konstanz des Intelligenzquotienten abgeben zu können. (Eysenck 2001)
-Es gibt theoretische Unsicherheiten. Unter Experten gibt es kaum Übereinstimmung darüber, was Intelligenz ist. Es gibt keine gesicherte wissenschaftliche Theorie der Intelligenz, aus der sich automatisch Regeln zur Konstruktion von Intelligenztests ableiten ließen.
-Ebenso unterschiedlich sind die Folgerungen, die aus den Ergebnissen gezogen werden. International gibt es z.B. unterschiedliche Einschätzungen der Werte, die für Lernerfolge wichtig sind: Begabungen (D) und Fleiß (China), Klarheit (China) und Sensitivität (D), Enthusiasmus (China) und Geduld (D). Dementsprechend könnte es auch eine Hochbegabtenförderung der Fleißigen, eine Förderung von Klarheit oder Enthusiasmus geben. (Spitzer 1997)
-Erschwerend kommt hinzu, dass hochbegabte Kinder nicht Universalgenies sind, sondern durchaus Gebiete haben, in denen sie eine „normale Intelligenz“ aufweisen. Auch das Gegenteil ist der Fall: dass Hochbegabte versuchen, ihr Leistungsniveau dem der Gemeinschaft anzupassen und ihre hohe Intelligenz dabei zu verdrängen (Underachiever).
-Selbst bei festgestellter hoher Intelligenz sind Menschen nicht unbedingt erfolgreich (aufgrund äußerer Umstände, Charaktereigenschaften, Grad der Motivation, Ausdauer usw.)
-Zum anderen gibt es neben der intellektuellen Begabung die musisch-künstlerische Begabung, die psychomotorische Begabung und die soziale Begabung, die kaum durch Tests erfasst wird.

In der Praxis ist es sinnvoll, mit Hilfe von Merkmallisten und Beobachtungsbögen auf ein vermutlich hochbegabtes Kind aufmerksam zu werden. Das trifft insbesondere auf Schüler zu, deren Hochbegabung sich nicht in den Schulnoten zeigt oder auf Schüler, deren Begabungen im musischen, kreativen oder emotionalen Bereich liegen. Hochbegabte Kinder zeigen oft folgende Merkmale.

Merkmale hochbegabter Kinder und Jugendlicher
Merkmale des Lernen und Denkens
• Hochbegabte haben in einzelnen Bereichen ein sehr hohes Detailwissen. • Ihre Sprache ist ausgearbeitet und flüssig. • Ihr Wortschatz ist für ihr Alter ungewöhnlich. • Sie können sich Fakten schnell merken. • Sie durchschauen sehr genau Ursache-Wirkung-Beziehungen. • Sie gehen den Sachen auf den Grund. • Sie suchen nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden. • Sie erkennen bei schwierigen Aufgaben zugrunde liegende Prinzipien. • Sie können leicht gültige Verallgemeinerungen herstellen. • Sie können außergewöhnlich gut beobachten. • Sie lesen sehr viel von sich aus und bevorzugen Bücher, die über ihre Altersstufe deutlich hinausgehen. • Sie geben in ihren Ausführungen zu erkennen, dass sie kritisch, unabhängig und wertend denken.
Arbeitshaltungen und Interessen
• Motivierte Hochbegabte gehen in bestimmten Dingen voll auf. • Sie sind bemüht, Aufgaben stets vollständig zu lösen. • Sie sind bei Routineaufgaben leicht gelangweilt. • Sie streben nach Perfektion. • Sie sind selbstkritisch. • Sie geben sich mit ihrem Arbeitstempo oder -ergebnis nicht schnell zufrieden. • Sie arbeiten gern unabhängig, um ausreichend Zeit für das Durchdenken eines Problems zu haben. • Sie setzen sich hohe Leistungsziele und lösen (selbst-) gestellte Aufgaben mit einem Minimum an Anleitung und Hilfe durch Erwachsene. • Sie interessieren sich für viele 'Erwachsenenthemen' wie Religion, Philosophie, Politik, Umweltfragen, Sexualität, Gerechtigkeit in der Welt.
Merkmale des sozialen Verhaltens
• Hochbegabte beschäftigen sich viel mit den Begriffen wie Recht und Unrecht sowie Gut und Böse. Sie sind bereit, sich gegen Autoritäten zu engagieren. • Sie gehen nicht um jeden Preis mit der Mehrheit. • Sie sind individualistisch. • Sie akzeptieren keine Meinung von Autoritäten, ohne sie kritisch zu prüfen. • Sie können gut Verantwortung übernehmen und erweisen sich in Planung und Organisation als zuverlässig. • Sie suchen sich ihre Freunde bevorzugt unter Gleichbefähigten, häufig Älteren. • Sie neigen schnell dazu, über Situationen zu bestimmen. • Sie können sich in sich selbst und andere einfühlen. • Sie sind daher für politische und soziale Probleme aufgeschlossen.

Abb. 22: Merkmale hochbegabter Kinder (BMBF. In: Anderski 2002, S. 38ff)

Es gibt unterschiedliche Erklärungen für die Entstehung von Hochbegabungen. Sie bewegen sich laut Feger (1988) zwischen der Annahme, dass Begabung ererbt ist und es

nur günstiger Umstände in den sensiblen Phasen der reifungsbedingten Entwicklungsvorgänge bedarf und der Auffassung, dass intellektuelle Unterschiede weitgehend von der Umwelt bedingt sind und dass man Kinder nur ausreichend fördern muss. Entwicklungspsychologische Ansätze gehen vom Individuum aus, das die Entwicklung, Reifung und Differenzierung aktiv bewältigen muss. Interaktionistische Auffassungen sehen den Entwicklungsprozess als wechselseitige Beziehung von Individuum und sozialer Umwelt und betonen Entwicklung als Anpassung des sich ändernden Individuums an eine sich verändernde Umwelt.

Hochbegabung ist ein Potenzial für herausragende Leistungen, das Menschen unter geeigneten Umständen entfalten können. Die Anforderung an das Bildungssystem besteht darin, Schüler individuell zu fördern und zu unterstützen: „Unser Bildungssystem muss die Voraussetzungen dafür schaffen, dass alle Menschen die Bildungsangebote wahrnehmen können, die ihren Interessen und Fähigkeiten entsprechen. Bildung hat gleichermaßen den Auftrag, Begabungen zu fördern und Benachteiligungen zu vermeiden“ (Bulmahn 2001, S. 13). Die Realisierung dieser Bildungsaufgabe erfordert schulpsychologische Dienstleistungen und eine entsprechende Lehrerausbildung und Weiterbildung, um Hochbegabungen frühzeitig zu erkennen. Elbing & Heller (1996) betonen, dass kompetenzsteigernde Angebote nicht nur an Gymnasien, sondern an allen allgemeinbildenden Schulen gemacht werden sollten.

Die Förderung von Hochbegabten gestaltet sich vieldimensional, da Hochbegabte keine homogene Gruppe bilden.
-Manche Hochbegabte suchen und gestalten sich aktiv eine anregende und herausfordernde Umwelt, um ihre Fähigkeiten zu entfalten. Sie bevorzugen prozesshaftes Denken, dezentralisierte, flexible Organisationsstrukturen, Teamarbeit und Kommunikation (Feger 1988).
-Andere Hochbegabte brauchen dringend Beratung und nachhaltige Begleitung, da sie aus verschiedenen Gründen ihre Begabungen nicht entfalten, aber ihre Andersartigkeit früh als Belastung wahrnehmen. Das Gefühl der lebenslangen Unzufriedenheit, die Tendenz zu Süchten und extremem Verhalten und die häufigen Selbstmorde sind dramatische Folgen unerkannter und ungeförderter Hochbegabung (Feger & Prado 1998),
-Unterforderte hochbegabte Kinder verlieren ihre Neugierde und ihren Wissensdurst. Kennzeichen dafür sind Minderleistung, Rückzug in die eigene Welt, Motivationsverlust, massive Lernschwierigkeiten, Verhaltensauffälligkeiten und Desinteresse am Unterricht. Die Diskrepanz zwischen den Bedürfnissen und Begabungen des Kindes und den Anforderungen und Angeboten steigert sich im Lauf der Zeit zu einer Spirale der Enttäuschung (Feger & Prado, 1998, S. 86). Langeweile und Unlust steigern sich zu fehlender Anpassungs- und Anstrengungsbereitschaft, zu unzureichender sozialer Anpassung, schwankender Konzentration und fehlender Rücksichtnahme. Es entsteht ein Gefühl der Verwundbarkeit, weil Hochbegabte nicht die gleiche Wellenlänge wie Gleichaltrige haben. Sie zeigen oft eine ausgeprägte Sensitivität für ethische Werte, emotionale Intensität und kognitive Komplexität. Dadurch geraten sie schnell in die soziale Isolation. In ihren Interessen sind Hochbegabte manchmal sehr sprunghaft und wechseln die Interessensgebiete häufig. Wegen der Vielfalt an Interessen und Fähigkeiten brauchen hochbegabte Kinder oft Entscheidungshilfen bezüglich der Wahl der Schullaufbahn und des Berufs. Oft haben Hochbegabte keine guten Lern- und Arbeitstechniken, wie z.B. die Fähigkeit zu Wiederholung oder Übung entwickelt und benötigen methodische Unterstützung (Wieczerkowski & Prado 1994).

Fördermöglichkeiten

A. Äußere Rahmenbedingungen

1. private individuelle Erziehung (Hausunterricht mit Privatlehrer).
   Bei der allgemeinen Schulpflicht in Deutschland sind Verzicht auf den Schulbesuch, Privatunterricht und Home schooling schwer durchzusetzen.

2. Spezialschulen für Hochbegabte, Internatsschulen, Gymnasium mit drei Pflichtfremdsprachen und einer vierten als Wahlfach, Schulen mit verstärkt naturwissenschaftlichem Unterricht, Schulen mit bilingualen Zügen, Musikgymnasien, Schulen mit sportlichem Schwerpunkt,

3. Alternativen innerhalb der Schule für alle:
   Reformpädagogische Ansätze
   Individualisierung des Unterrichts (Aufgaben auf einzelne Schüler zuschneiden, zusätzliche Lehrkräfte zur teilweisen Individualisierung)
   Binnendifferenzierung des Unterrichts: Methodische Differenzierung, Lerngruppen.
   Sammelbegriff: offene Unterrichtskultur, eigenständiges Denken und Arbeiten, kooperatives Lernen (Gruppenarbeit)
   Flexibilisierung des Einschulungsalters
   reguläre Klasse mit zusätzlichen außerschulischen Aktivitäten
   Impulsschulen
   Schulen mit besonderen Förderprogrammen

B. Alternativen innerhalb der Schule für hochbegabte Schüler

1. enrichment (Zusatzmaßnahmen)
   Beratungsangebote für besondere Begabungen
   Pullout-Programme einmal oder mehrmals wöchentlich: Drehtür-Modell mit Normal-Klassen (Teilnahme einzelner Schüler am Unterricht in höheren Klassen).
   Unterstützung eines einjährigen Auslandsaufenthaltes in der elften Klasse, Auslandstrimester
   AG zu verschiedenen Themen (sprachlich, gesellschaftlich, mathematisch-technisch-naturwissenschaftlich, künstlerisch, geisteswissenschaftlich: Jugend kreativ (Erfindergruppe), Französisch kreativ (Herausgabe einer französischen Zeitung), Theaterwerkstatt, Bigband, Sonnenenergie, Projekt kreatives Schreiben, Schülerzirkel Mathematik, Wettbewerbe, interdisziplinärer Hochschulvortrag)
2. acceleration (beschleunigter Fortschritt): Überspringen von Klassen, drei Schuljahre zu zwei zusammenfassen, Expressklasse mit akzeleriertem Curriculum, Verkürzung der Berufsausbildungszeit
3. grouping: Gruppenbildung von leistungshomogenen und begabungshomogenen Schülern: Spezialklassen an Regelschulen, Teilzeit-Spezialklassen an Regelschulen, Niveaugruppen in einem / mehreren Fächern.

C. Außerschulische Alternativen

Sommercamps, Spezialistenlager, künstlerische Werkstätten in den Ferien,
Stipendien für hochbegabte Kinder und Jugendliche, Korrespondenzzirkel im mathematischen und naturwissenschaftlichen Bereich etc.

Abb. 23: Fördermöglichkeiten von Hochbegabten (Vgl. Holling et al. 2009)

In der Schule kann jede Lehrerin ein begabungsfreundliches Klima schaffen, in dem die individuelle Persönlichkeit des begabten Kindes unter den Lehrern und Mitschülern respektiert wird. Die Lehrende bringt zum Ausdruck, dass ihr das Kind mit seinen Überzeugungen, Gefühlen und Verhaltensweisen wichtig ist. Sie betont den Wert der

produktiven Zusammenarbeit, sodass das Kind eine Bereicherung für den Unterricht und Wissensvermittler und Motivator für die anderen Kinder ist. Eine enge Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern schafft auch im Elternhaus die notwendige Unterstützung.

Da hochbegabte Schüler oftmals besonders schnell lernen, brauchen sie flexibilisierte Lerntempi. Dann müssen sie nicht übermäßig lang und übermäßig oft auf ihre Mitschüler warten. Merkt das Kind, dass auf sein Tempo Rücksicht genommen wird, nimmt es auch in Kauf, dass es auf seine Mitschüler warten muss.
Ein Ressourcenzimmer – ein mit Lexika, Fachzeitschriften etc. ausgestatteter Raum –, erlaubt Schülern, sich regelmäßig einen Teil des Tages in bestimmte Themengebiete ihrer Begabung zu vertiefen. Ein speziell ausgebildeter Ressourcenlehrer begleitet diesen Prozess (Fels 1999, S. 196).
Für den Drang, sich über die geforderten Lerninhalte hinaus mit einem Thema zu beschäftigen und auseinanderzusetzen, sollten im Unterricht Freiräume zum vertiefenden Lernen geschaffen werden.
Viele Kinder, nicht nur die hochbegabten, haben Vor- und Mehrwissen, welches im Unterricht berücksichtigt werden kann. Haben sie die Möglichkeit, ihre Kenntnisse einfließen zu lassen, werden sie motiviert am Unterricht teilnehmen. Lässt die Lehrkraft die Kinder ihre eigenen Lösungswege finden und gibt nicht immer feste Wege vor, werden die Kinder in ihrer Denkweise flexibel bleiben und alle, auch die hochbegabten Kinder, können ihre Kreativität und ihre Ideen verwirklichen. Gleichzeitig ist es für alle Schüler, besonders auch für die Hochbegabten, wichtig, mit Anstrengungen und Misserfolgen umzugehen. Deshalb sollten sie soweit gefordert werden, dass auch sie sich anstrengen müssen, um bestimmte Dinge zu erlernen.
Nach sorgfältiger Überprüfung und Ausschöpfung der Fördermöglichkeit in der aktuellen Klasse sollten hochbegabte Kinder eine oder mehrere Klassen überspringen können oder in bestimmten Fächern am Unterricht höherer Klassen teilnehmen können. Gleichzeitig können Lehrer es den Hochbegabten ermöglichen, über den Klassenverband hinaus Kontakte zu anderen Begabten zu knüpfen.

2.4. Zusammenfassung

Es wurde gezeigt, dass ressourcenorientierte pädagogische Diagnostik die Selbstbefähigung und den Erwerb von Grundfähigkeiten fördert. Ressourcenorientierung aktiviert die Bereitschaft, individuelle positive Möglichkeiten, Eigenarten, Fähigkeiten und Motivation aufzubauen oder zu entdecken, auszubauen und zu stabilisieren. Sie aktiviert die Erwartung auf individuelle Bedürfnisbefriedigung und die Bewältigung von (Schul-) Schwierigkeiten und steigert die Effektivität des eigenen Vorgehens. Sie aktiviert die Fähigkeit, die individuellen Phänomene als Teil der vielfältigen Erscheinungsform der eigenen Persönlichkeit ernst zu nehmen und die Lebenswelt eigenständig zu gestalten. Damit erhöht sie das Bewusstsein und die Handlungsmöglichkeiten des einzelnen Menschen als Kreator.

- Sie berücksichtigt den Doppelaspekt des Menschen als Einzelwesen und Gesellschaftswesen, indem sie personale und soziale Ressourcen erfasst und ausbaut.
- Sie richtet sich nicht nur an Schüler mit besonderen Herausforderungen, sondern ist für alle eine mögliche Quelle der Selbstbefähigung.
- Lehrende stellen über die Ressourcenorientierung einen Zusammenhang von den zu erlernenden Fähigkeiten oder von einem hinderlichen Verhalten zu den unterstützenden ressourcenhaften Fähigkeiten der Schüler her. Es handelt sich um eine spezifische Bestimmung von Lernprozessen, individuellen Problemlagen und geeigneten Maßnahmen. Es herrscht die Annahme, dass jedes Verhalten für den einzelnen Schüler Sinn macht und dass er über die entsprechenden Lösungen für

eine Verbesserung des Lernens verfügt. Daher orientiert man sich an den angelegten oder entwickelten Fähigkeiten des Schülers. Ressourcenorientierte pädagogische Diagnostik kultiviert eine achtsame und offene Haltung für die einzigartigen Prozesse des Lernens bei Schülern. „Was wir zu lernen haben, ist so schwer und doch so einfach und klar: Es ist normal, verschieden zu sein“ (Von Weizsäcker. In: Holling 2003, S. 7).

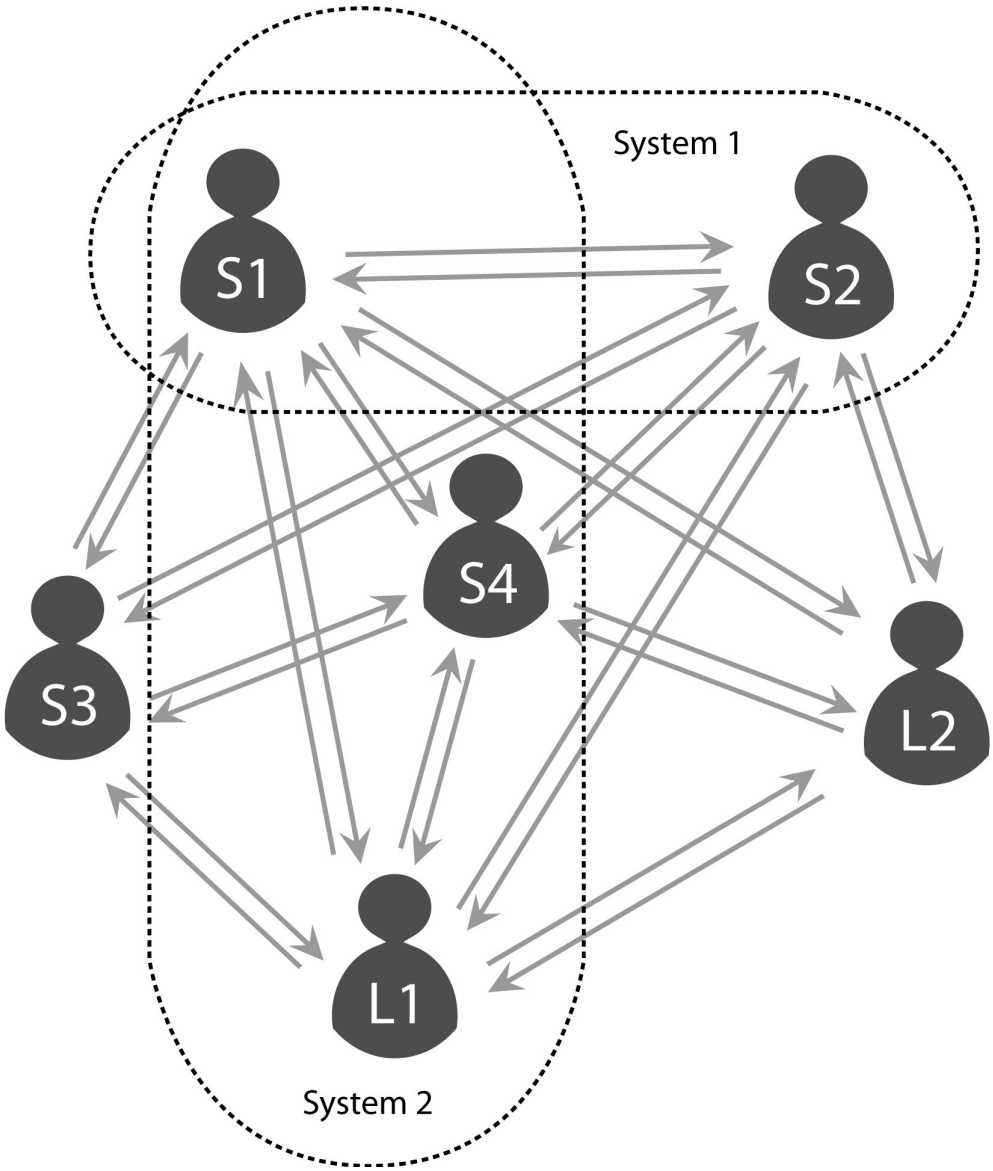
Ressourcenorientierte Diagnostik und Förderung unterliegt den Einflüssen komplexer Faktoren. Erfolge liegen nicht allein im Entscheidungsbereich der Lehrenden. Viele Ressourcen entwickeln sich auch erst über einen langen Zeitraum, sodass Lehrende unter glücklichen Umständen Maßnahmen bei Lernenden auf den Weg bringen kann, aber nicht unbedingt später eintretende Früchte sehen können. Neben den diagnostischen Kenntnissen und der eigenen Methodenvielfalt spielt die begleitende Grundhaltung eine wesentliche Rolle. Sacks (2005/2006) bringt sie mit folgenden Worten treffend zum Ausdruck:

I work with you
I dialogue with you
I put my trust in you
I go with you
I let you take me with you
I allow you in
I engage with you
I interact with you
I seize the moment with you
I interact with the moment
I embrace our difference
We embrace each others differences

Ich arbeite mit dir
Ich bin im Dialog mit dir
Ich setze mein Vertrauen in dich
Ich begleite dich
Ich erlaube dir, mich mit dir zu nehmen
Ich gestatte dir den Eintritt
Ich engagiere mich mit dir
Ich interagiere mit dir
Ich ergreife den Augenblick mit dir
Ich interagiere mit dem Augenblick
Ich umarme unseren Unterschied
Wir umarmen die gegenseitigen Unterschiede
(Übersetzung: Petra Schumacher)

Anwendungsorientierte systemische Pädagogik:

Förderung gesellschaftsbildender (interpersonaler) Prozesse und interdiziplinären Denkens



Kapitel 3: Anwendungsorientierte systemische Pädagogik zur Unterstützung gesellschaftsbildender (interpersonaler) Prozesse

Im vorangegangenen Kapitel 2 stand von dem menschlichen Doppelaspekt – Individuum und Sozialwesen – das Individuum in den Mittelpunkt. Dieses Kapitel beschäftigt sich mit dem zweiten Aspekt, dem Menschen als Sozialwesen. Während Kapitel 2 mit der Ressourcendiagnose und Ressourcenförderung eher von kausalen Zusammenhängen ausgeht – es herrscht die Annahme, dass eine Arbeit an den Ressourcen zu deren Verbesserung führt – wird in diesem Kapitel 3 anhand der systemischen Pädagogik ein Weg diskutiert, der derartige Kausalprinzipien dynamisiert. Systemische und konstruktivistische Betrachtungsweisen aus Systembiologie, Neurophysiologie, Wahrnehmungspsychologie und Physik vertiefen das Verständnis für komplexe Systeme. In ihnen koexistieren viele verschiedene Realitäten, die nicht kausal-linear und vorhersagbar sind. Daher benötigt man Wege, Systeme zu erkennen, anzuerkennen und mit ihnen in Dialog zu treten. Solche Wege sind z.B. systemische Grundhaltungen und systemische Methoden aus Therapie und Pädagogik. Es wird untersucht, ob sie interdisziplinäres Denken, interpersonale Fähigkeiten und Kontextbezug fördern. Diese Fähigkeiten werden vor dem Hintergrund der Vision einer humaneren Zukunft und einer humaneren Schule begründet. Denn Bildungsprozesse sollen nicht nur die Grundlage für Wissen schaffen, sondern auch das Verständnis von Zusammenhängen und soziale Kompetenzen sichern. So fordern es Benner & Brüggen (1997, S. 777).

Wie soll mit den verschiedenen Realitäten umgegangen werden?

Für die Naturwissenschaften schlagen Bohm & Peat (1990) [75] vor, unterschiedliche, zunächst nicht miteinander zu vereinbarende Begriffe verschiedener Theorien metaphorisch gleichzusetzen. Indem inkompatible Themen auf radikal neue Weise zusammengebracht und in die jeweilige Sprache übertragen werden, sollen die Ähnlichkeiten und Unterschiede der Theorien deutlicher werden. Gerade die Möglichkeit, zwei oder mehrere Theorien metaphorisch gleichzusetzen, kann fruchtbare Erkenntnisse bringen. Es besteht die Möglichkeit, die divergenten Ansätze zu bündeln, Ähnlichkeiten und Unterschiede zu erforschen, zu entfalten. Dadurch kann man eine Vielzahl von Ansätzen dynamisch miteinander verknüpfen. Ihre Koexistenz birgt ungeheures kreatives Potenzial und trägt zu einer kreativen Wahrnehmung bei (Bohm & Peat 1990, S. 53f).
In der Bildung gibt es vorwiegend zwei Richtungen, auf bestehende Unterschiede – auf Heterogenität – zu reagieren: durch äußere oder innere Differenzierung. Äußere Differenzierung bedeutet, mit Hilfe verschiedener Auswahlverfahren homogene Lerngruppen zu bilden, die z.B. bestimmte Schultypen besuchen. Trotz des gegliederten Schulsystems ist die Heterogenität bestehen geblieben. Innere Differenzierung orientiert sich unter günstigen Umständen an den spezifischen Unterschieden der Schüler und etabliert ein Übungsfeld, mit dieser Andersartigkeit konstruktiv umzugehen. Unterschiedlichkeit kann sich dabei im kulturellen und sozialen Erfahrungshintergrund oder in individuellen Kenntnissen und Lernvoraussetzungen zeigen. Sie betrifft allgemeine Fähigkeiten oder spezielle Lernstile und Lernstrategien. Sie zeigt sich in unterschiedlichem Arbeitsverhalten, in unterschiedlicher Leistungsmotivation, in individuellen Erklärungsmustern für Erfolg oder Misserfolg einer Leistung.

[75] Eine Metapher wird gefunden, z.B. "Teilchen = Welle" oder "Magnetismus = Elektrizität". Sie wird beispielsweise in der Mathematik in eine mathematische Sprache übertragen. Dann werden Theorie und Experiment mit Hilfe der Mathematik verglichen. So fand Einstein aufgrund zweier ganz verschiedener Erklärungen zu einem Phänomen – dem Phänomen der relativen Bewegung eines Magneten und eines elektrischen Leiters – heraus, dass elektrische und magnetische Effekte nicht absolut, sondern relativ sind. Er formulierte, dass Elektrizität Magnetismus und Magnetismus Elektrizität ist, was zu der Annahme führte, dass Raum und Zeit in gewissem Maße austauschbar sind. (Bohm & Peat 1990 , S. 44, S. 84f)

Der Vorschlag der systemischen Pädagogik, mit der Unterschiedlichkeit der Menschen umzugehen, besteht darin, Phänomene vor allem unter dem Gesichtspunkt der Beziehungsregeln und -muster und der sich wiederholenden Interaktionsschleifen zu betrachten. Sie hält das Bezugssystem für die Aufrechterhaltung sowohl von förderlichen als auch von hinderlichen Interaktionen ausschlaggebend. Diese systemische Haltung besteht als permanente Bildungsaufgabe, aus der sich nach Arnold (2007, S. 21f) drei Aufgabenschwerpunkte ergeben:

- das permanente Beobachten
- die permanente Selbstreflexion. Sie beinhaltet die Reflexion über die Eigendynamik komplexer Systeme (d.h. ein von außen kommender Impuls wird nach systeminternen Regeln verarbeitet) und die Beobachterfrage (d.h. eine objektive Betrachtung eines Systems ist dem Beobachter nicht möglich, da sich ein System unter seiner Beobachtung verändert)
- die permanente Situativität, die relationales Denken (d.h. Denken in Beziehungen und Zusammenhängen) als auch kontextsensibles Denken (d.h. Denken, das die Umwelt, die Lernarrangements etc. einbezieht) umfasst.

Mit Hilfe systemischer Methoden können wirkende Systemregeln und individuelle / kulturelle Wirklichkeitskonstruktionen erkannt, reflektiert und im Gesprächsprozess thematisiert werden. Durch Beeinflussung der Kommunikationsmuster sollen vor allem die Interaktionsschleifen verändert werden, um durch die Veränderung kommunikativer Prozesse anwendungsorientierte Änderungen anzustoßen. Handlungskompetenzen und Handlungspotenziale werden aktiviert. Die Lehrende verhält sich den einzelnen Mitgliedern des Systems respektvoll gegenüber und unterstellt den Mitgliedern des Systems Autonomie und eine hohe Selbstverantwortung. Erlebnisorientiertes, themenzentriertes Arbeiten mit sensorischen, motorischen, sozialen Stimulierungen und Interaktionen öffnet neue Erlebnisräume. Der Wechsel zwischen verschiedenen Rollen öffnet größere Wahlmöglichkeiten für Wachstum. Lehrende gehen davon aus, dass die Ressourcen für die Lösung oder Veränderung im System liegen. Das kreative Bildepotential, das in der Beziehung des Menschen mit seinem Kontext und zu sich in seiner Beobachterrolle liegt, wird in das Bewusstsein gebracht.

Systemische Betrachtungs- und Vorgehensweisen unterstützen reflexive Bildungsprozesse in der Pädagogik, die sowohl auf das Individuum als auch auf soziale Prozesse ausgerichtet sind. Sie bieten eine Vielfalt an interaktiven und interdisziplinären Vorgehensweisen, die notwendig sind, denn „Das Leben ist zutiefst interaktiv; der Verkehr zwischen uns und unseren verschiedenen Kontexten verläuft in beide Richtungen“ (Shapiro & Carr 1991). Auch in der Schule ist ein gewisses Ausmaß an Interaktionen zwischen Lehrenden, Lernenden und Lern- / Lehrstoff notwendig, um Kenntnisse weiterzugeben oder langfristig wirksam zu verinnerlichen und Verhaltensweisen vorzuleben bzw. anzunehmen. Obwohl die Anforderungen in Bezug auf erfolgreiches Interagieren, Kontextdenken und Verstehen komplexer Zusammenhänge wachsen, sinken gleichzeitig die Aussichten auf erfolgreiche Interaktionen in der Schule. Auch der Wert von langfristigen Grundkenntnissen und angemessenen Verhaltensweisen wird durch gesellschaftlich propagierte kurzfristige Erfolge, schnelle Bedürfnisbefriedigung und die Unsicherheit, ob Bildung den erwünschten Erfolg im Leben bringt, in Frage gestellt (Reich, 2002 a, S.24). Daraus entstehen für die Lehrenden und Lernenden große Herausforderungen bezüglich Mitarbeit, Kooperation, Engagement und Gemeinschaft. Bauer (2007, S. 140f) weist auch auf die gesellschaftliche Herausforderung hin: Bevor man eine Gemeinschaft will, die sich Regeln gibt und sie einhält, muss es überhaupt eine Gemeinschaft geben. Wenn Kinder und Jugendliche sich als Teil dieser Gemeinschaft sehen sollen und soziale Regeln achten sollen, dann müssen diese Gemeinschaft und diese Regeln mit ihnen zusammen gelebt

werden. Interdisziplinäre und interkulturelle Sichtweisen und Handeln in Kontexten werden in einer gelebten Gemeinschaft mit einer systemischen und konstruktivistischen Haltung und Vorgehensweise und in der aktiven Auseinandersetzung mit differierenden (Wahrheits-) Vorstellungen geschult. Das ist Teil der Vision einer zukünftigen Schule und damit Gegenstand von Schulentwicklung (Dalin 1999).

3.1. Systemtheoretische Grundlagen systemischer Pädagogik

Die systemische Pädagogik arbeitet vor einem systemtheoretischen Hintergrund. Nach anfänglich sehr allgemeinen Prinzipien, die für alle Arten von Systemen galten, entwickelten die verschiedensten Wissenschaftsrichtungen zunehmend detaillierte Analysen aus Sicht ihrer Fachrichtung. Das folgende Schaubild verdeutlicht die Vielfalt unterschiedlichster Einflüsse auf die Systemtheorie.

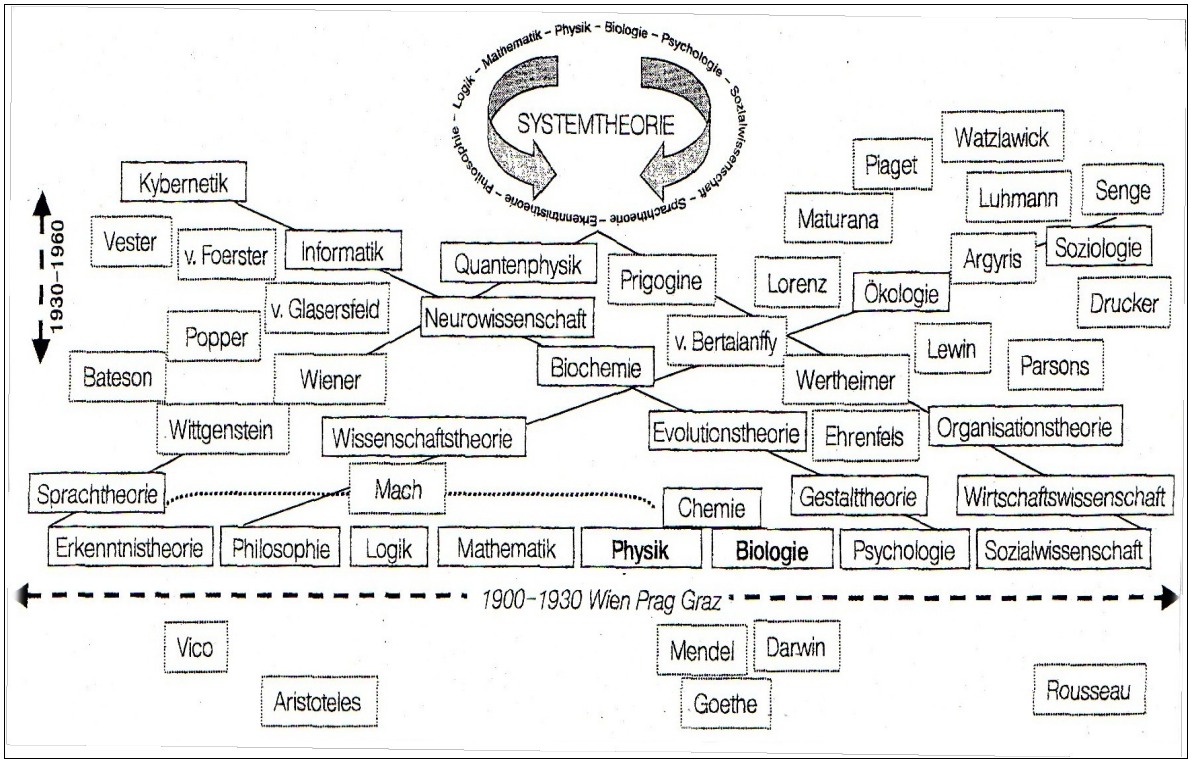


Abb. 24: Ursprünge der Systemtheorie (Königswieser & Hillebrand 2005)

Die einzelnen Disziplinen arbeiten komplexe Erklärungsansätze aus, die es ermöglichen, Ordnungen von Systemen mit wachsender Komplexität darzustellen. Die meisten systemischen Theorien zielen nicht auf eine „wahre“ (systemische) Version von Wirklichkeit, die den mechanistischen (kausal-linearen) Begriff von Wirklichkeit ersetzen soll. Vielmehr geht es darum, das tief verwurzelte Verständnis von einer konstanten Wirklichkeit und einer statischen Objekt-Subjekt-Beziehungen zu erweitern. Systemische Ansätze unterstützen darin,

- die Welt offen und dynamisch, interaktiv und selbstorganisierend zu denken
- die Unmöglichkeit eines privilegierten, objektiven Betrachterstandpunkts anzuerkennen
- die aktive, gestalterische Rolle des Betrachters in das Bewusstsein zu heben.

Im Zentrum systemischen Denkens stehen Systeme, ihre Beziehungen und Interaktionen innerhalb von Kontexten. Siebert (2008, S. 9) stellt dar, dass systemisches Denken anthropologisch orientiert und empirisch untersucht ist.
Ein Teil systemischen Denkens ist das konstruktivistische Denken, das auf der Grundlage neurowissenschaftlicher Erkenntnisse die Wirklichkeitskonstruktion der Beteiligten eines Systems untersucht (Siebert 2008, S. 30). Im Folgenden wird in das systemische Denken anhand der Systembiologie und der Neuroplastizität eingeführt, konstruktivistisches Denken wird anhand von Wirklichkeits- und Wahrnehmungskonstruktion verdeutlicht.

3.2. Systemische Betrachtungsweise des Menschen

Die Konzepte der Biologie (z.B. Maturana & Varela 1987, Roth 1987, S. 229ff, Damasio 2000, Mehne & Haupter 2002) zum Menschen als selbstorganisierendes System beziehen sich auf Fragen des Lebens; die Konzepte der Psychologie (Glasersfeld 1997, Ciompi 1997, Watzlawick 2003) beziehen sich auf Fragen des Bewusstseins; die Theorien der Soziologie (Gergen 2002, Luhmann 1996, Schmidt 2003) beziehen sich auf Fragen der Kommunikation (Siebert, 2008, S. 24, S. 39).
Anhand der Theorie autopoietischer Systeme und des Modells der Neuroplastizität wird beispielhaft deutlich, wie sich der Mensch von seinen frühesten Anfängen als selbstorganisierendes und als menschliches System in Kontexten vollzieht. Den Menschen als komplexes System zu betrachten, bedeutet, ihn unter dem Aspekt der Selbstorganisation zu betrachten. Kennzeichen selbstorganisierender Systeme sind Dynamik, Komplexität und relative Stabilität. Sie organisieren sich zirkulär und diskontinuierlich. Sie erhalten Anregungen von der Umgebung, deren Umsetzung aber nicht kausal, sondern nach eigenen, oft intransparenten Regeln erfolgt. Daher sind Verhaltensweisen und Effekte von Interventionen nur bedingt voraussagbar (Greif & Kurtz, 1996).

Da die Systembiologie die systemischen Theorien der Psychologie (Compi 1997, Ludewig 2005), der Soziologie (Luhmann in: Simon 1988, S. 47-53; Luhmann in: Gumbrecht & Pfeiffer 1988, S. 884-905), der Organisationsentwicklung, der Sprachwissenschaft, der Kybernetik (von Foerster 1984), der Biologie (Bateson 1981), der Physik (Capra 1991) entscheidend beeinflusst hat beziehungsweise entscheidend zum interdisziplinären Austausch beigetragen hat, wird sie an dieser Stelle vorgestellt.

3.2.1. Menschen als autopoietische Systeme

Die Systembiologie stellt die scheinbar objektive Betrachtungsweise von Lebewesen in Frage, vermeidet aber gleichzeitig einseitig biologischen oder psychologisch-konstruktivistischen Reduktionismus. Ihre Hauptvertreter Maturana und Varela gehen davon aus, dass lebende Systeme ihre Wirklichkeit selbst hervorbringen. Maturanas und Varelas Theorie wurde seit circa 1980 von biologischen Systemen auf psychische und soziale Systeme übertragen. Allerdings handelte es sich eher um die metaphorische Anwendung der biologischen Theorie auf soziale Systeme als um eine präzise Übertragung. Zwei Fragen stehen im Mittelpunkt der Systembiologie: die Frage, was Lebewesen sind (Modell der Autopoiese) und die Beobachterfrage.

3.2.1.1. Das Modell der Autopoiese

Maturana und Varela gehen davon aus, dass sich Leben selbst erzeugt, reguliert und erhält.

Lebewesen sind lebende Systeme, die eine bestimmte Organisation gemeinsam haben. Diese gemeinsame Organisation besteht darin, dass sich die Lebewesen andauernd selbst erzeugen. Sie sind lebende Systeme, die sich bezüglich ihres zellularen Lebens aus sich selbst heraus erzeugen und nicht von außen generiert werden. Sie erzeugen sich als selbstbezügliche Systeme, ohne dabei irgendetwas zu tun, um sich als System zu erzeugen. Sie selber sind der Prozess, der sie selbst hervorbringt und sie bleiben solange bestehen, wie die sie konstituierenden Vorgänge stattfinden.[76] Die sich selbst erzeugende, selbstreferentielle Organisation, die alle Lebewesen haben, nennen Maturana und Varela autopoietisch. Die Wortschöpfung 'Autopoiese' setzt sich aus den griechischen Worten 'autos = selbst', 'poiein = machen', zusammen und bedeutet Selbstgestaltung (Maturana & Varela 1987, S. 50). Nur wenn sich ein System selbst organisiert, handelt es sich um eine lebende Einheit (Maturana 1982, S. 170-235).

Eine Einheit ist dadurch definiert, dass sie sich von einem Hintergrund unterscheidet: Molekulare Anhäufungen mit einer bestimmten Kontur, mit einer Abgrenzung der Zellräume gegen das Außenmilieu und der Abgrenzung der inneren Zellräume gegeneinander sind eine Einheit. Sich zu verwirklichen, sein Wesen aufzuzeigen, bedeutet, sich als eine Einheit vom Hintergrund zu unterscheiden (Maturana 1994, S. 77). Je nach Grad der Interaktionen und Rückbezüglichkeiten unterscheiden Maturana und Varela autopoietische Einheiten erster, zweiter und dritter Ordnung (Maturana & Varela 1987, S. 197f).

Die Einheiten sind durch ihre Organisation definiert. Organisation bezeichnet die Beziehungen zwischen den Komponenten eines Systems. Die spezifische Organisation einer Einheit zeigt sich als Regelmäßigkeiten in den Interaktionen der Teile und im gleichen Zusammenspiel mit der Umwelt, dem Umfeld, dem Kontext, mit dem das System durch sein Funktionieren verbunden ist. Lebende Systeme, z.B. Menschen, haben eine gleiche Organisation (gleiche Beziehungen zwischen Bestandteilen): sie ist molekular, autopoietisch und thermodynamisch. Leben bedeutet, dass diese Organisation in Übereinstimmung mit dem Milieu (= Umwelt eines Systems, das Drumherum um ein lebendes System) bei möglichen strukturellen Veränderungen unverändert erhalten bleibt. Geht die Organisation durch Störungen verloren, stirbt das System (Maturana 1994, S.77ff).

Lebende Einheiten haben dieselbe Organisation, aber unterschiedliche Strukturen, d.h. unterschiedliche Bestandteile und eigene Gesetzlichkeiten, die ihre Identität ausmachen. Äußere Faktoren lösen bei lebenden Systemen nur intern determinierte strukturelle Veränderungen aus, die der systemeigenen Logik unterliegen. Bei strukturdeterminierten, dynamischen Systemen verändert sich die Struktur ständig, wobei diese Veränderungen immer von der gegenwärtigen Struktur des Systems bestimmt sind (Maturana & Varela 1987, S. 184). [77]

---

[76] Ein Beispiel für solch ein zirkuläres System ist die DNS (Desoxyribonukleinsäure). Die DNS nimmt an der Proteinsynthese teil, die Proteine wiederum nehmen an der DNS-Synthese teil. Genau diese Dynamik begründet die Einheit, die Begrenzung der Zelle. Dabei ist die Zellwand selber Komponente dieses produktiven Netzwerkes. Die Forschungsergebnisse Maturanas widersprechen der molekularbiologischen Ansicht, dass die DNS immer vom Zellkern zum Zytoplasma wandere.

[77] Ein Beispiel ist der menschliche Organismus. Der Organismus und das Nervensystem haben keine feste Struktur. Sie sind plastisch und unterliegen ständigen Strukturveränderungen. Dabei lösen Organismus, Nervensystem und Milieu gegenseitig kontinuierlich Zustandsveränderungen (Maturana spricht von Perturbation) aus. Sie sind strukturell gekoppelt. Das bedeutet, dass das Nervensystem strukturell auf jeden Vorgang reagiert, indem es die innere Verknüpfung der Nervenzellen und die Eigendynamik verändert. Während die strukturellen Hauptverbindungen zwischen Neuronengruppen invariabel bleiben, werden vor allem die Endverzweigungen und Synapsen in ihrem empfindlichen dynamischen Gleichgewicht durch chemische Vorgänge moduliert. Dadurch verändern sie ihre Struktur und damit auch die folgenden Interaktionen. Z.B. verändert die Lichtabsorption der Zapfen die Membrane strukturell und

Lebewesen existieren, weil sie sich aufgrund ständiger struktureller Veränderungen an die Umwelt (die systemabhängig existiert) anpassen und gleichzeitig die Organisation der Selbstgestaltung aufrecht erhalten. Wenn sich der Organismus nicht an Veränderungen des Milieus anpassen kann, löst er sich auf. Wenn der strukturelle Wandel durch die Interaktion mit dem Milieu die Autopoiese gefährdet, löst sich der Organismus ebenfalls auf. Diesen gleichzeitigen Erhalt der Anpassung und Erhalt der Autopoiese nennen die beiden Wissenschaftler 'strukturelles Driften' (Maturana & Varela 1987, S. 137 -140). "Greift man irgendwo in die Sphäre lebender Systeme ein, die sich zusammen entwickelt haben, so trifft man damit nicht bloß einzelne, sondern bringt das ganze Beziehungsgefüge durcheinander. Dieses Geflecht stellt nicht nur den allgemeinen Zusammenhang her, es verbürgt auch, dass jeder eine individuelle Struktur haben kann, die der eigenen Lebensweise entspricht" (Maturana 1994, S. 88).

Lernen in dem Sinn, dass Informationen von einem Menschen zum anderen übertragen werden, gibt es in der Systembiologie nicht. Es gibt nur strukturelle Koppelung, also nur die wechselseitige Interaktion eines Lebewesens mit einem Milieu, wobei seine strukturellen Veränderungen mit den Veränderungen des Milieus kongruent ablaufen. Der Lernende kann den Lehrenden bei seinen Arbeiten beobachten, ihm Fragen stellen, ihn nachahmen usw., ohne genau wie der Lehrende werden zu müssen. Beide Individuen sind verschieden und können doch im Wechselspiel miteinander interagieren. Sie 'verstören' oder 'perturbieren' sich gegenseitig durch ihre Interaktionen. Bleiben sie miteinander kongruent, sind diese beiden Personen nach einer gewissen Zeit immer mehr in der Lage, ihr Verhalten zu koordinieren. Von außen gesehen scheint sich der Lernende, wenn man ihn nach einiger Zeit betrachtet, an sein Milieu angepasst zu haben und man sagt, er habe gelernt. Aber Lernen findet nicht einseitig statt, Lehrer und Lernender driften strukturell kontinuierlich und erhalten in jedem Augenblick ihre strukturelle Koppelung. Daher ist in Lehrsituationen das Miteinander mit einem Lehrer durch nichts zu ersetzen. Eine Beschreibung oder Erklärung dessen, was der Lernende zu tun hat, kann dieses Phänomen nicht ersetzen.

Solange zwei oder mehr ansonsten unabhängige Organismen wechselseitig interagieren und ihr Verhalten koordinieren, wie beispielsweise beim Lernen, erzeugen sie eine soziale Koppelung (Maturana & Varela 1987, S. 223). Der soziale Koppelungsbereich ist durch vielfältige Interaktionen gekennzeichnet, z.B. Gesten, Körperhaltungen und Berührungen unter den Individuen einer Gruppe, durch individuelle Temperamente etc. Weil die Interaktionsnetze sehr spezifisch und komplex sind und Menschen nicht neutrale Beobachter außerhalb ihrer selbst sein können, können keine allgemeinen, immer anwendbaren Regeln für alle Situationen geschaffen werden. Daher sind soziale Verhaltensweisen kommunikativ (Maturana. In: Ludewig 2006, S. 26ff). Über das Denken und die Sprache können Menschen zwei Systeme, ein Innen und ein Außen, herstellen und in ein Gespräch zwischen Innen und Außen eintreten. Sprache ermöglicht die Erkenntnis 'Ich bin ich' und damit das klare Bewusstsein, sich als ein Selbst vom anderen abzugrenzen und über sich selbst und sein Tun nachzudenken. In einem Gespräch können sich die betreffenden Personen – bei einem Selbstgespräch sind diese zwei Personen in sich selbst – in Form von Konversation einander zuwenden. Sprache bereichert und verfeinert in der Regel das soziale Miteinander. Das Gespräch ist ein kurzer Zustand gegenseitiger Anpassung, eine strukturelle Koppelung, wodurch Menschen ihr Verhalten mit dem der anderen innerhalb des Zusammenlebens abstimmen, komplexe Abläufe organisieren und

beeinflusst damit die Spannungsverhältnisse und den Stromfluss in ihren verschiedenen Teilen. Das bedeutet aber nicht, dass ein konkretes Erlebnis X als eine spezifische Strukturveränderung stattfindet, sondern die Veränderungen verteilen sich aufgrund der strukturellen Koppelung auf alle Bereiche des neuronalen Netzwerkes.

dabei ihre eigene Lebensweise entwickeln und tradieren. Es ist immer mehrdeutig, denn das, was verstanden wird, hängt vom Gesprächspartner ab und ist eng mit Gefühlen durchsetzt.

Die Voraussetzung für die enge Verflechtung von Sprachlichkeit und Emotionalität ist Liebe. Maturana sieht die Liebe als Wurzel des Menschseins, denn durch sie entsteht Empathie, Nähe und Soziales (Maturana & Varela 1987, S. 220). Liebe ist die Akzeptanz der Existenz des anderen neben einem selbst. Sozialisation und Ethik entstehen nur, wenn Mitmenschen auf der Grundlage der Liebe koexistieren, wenn der andere Mensch annehmbar ist, ohne dass er gleich sein muss. Liebe folgt der Einsicht, dass das eigene Befinden etwas mit dem Befinden des anderen zu tun hat. Was dem anderen durch das eigene Handeln passiert, hat Folgen für das eigene Befinden. Daran erwacht das Interesse am Wohlergehen des anderen. Durch Koexistenz kann es zu einer Entfaltung rückbezüglicher Situationen und damit zu sozialen Beziehungen kommen. Wenn man die Koexistenz des anderen akzeptiert, dann ist jede (Arbeits-, Lern-) Beziehung aufgrund der strukturellen Koppelung zwischen den zusammen arbeitenden Menschen eine soziale Beziehung.

3.2.1.2. Die Beobachterfrage

Die systemische Biologie geht davon aus, dass alles, was beobachtet wird, von jemandem beobachtet wird und dass der Beobachter ein Teil des autopoietischen Systems ist. Erkennen ist das Tun eines erkennenden Individuums. Das ist in der biologischen Struktur der Menschen verwurzelt. Es betrifft sowohl das alltägliche als auch das wissenschaftliche Erkennen. Im Alltag meinen Menschen, dass die Dinge so sind, wie sie sie sehen und sagen auf dieser Grundlage zukünftiges Verhalten voraus. In der Wissenschaft werden die Wahrnehmungen für unbestreitbar und stichhaltig gehalten. Doch in beiden Fällen sind Erkennen und die von diesen Erkenntnissen herrührenden Handlungen individuelle und persönliche Phänomene. Voraussagen enthüllen weniger den gegenwärtigen Zustand eines beobachteten Systems, aus dem aufgrund der strukturellen Dynamik ein anderer Zustand folgen wird, sondern sie enthüllen den Beobachter. Jede Erkenntnis ist mit dem Beobachter verbunden: Erkennen ist ein Tun des Erkennenden und hängt von der Struktur des Erkennenden ab. „Dabei erweist sich jede Erfahrung der Gewissheit als ein individuelles Phänomen, das gegenüber der kognitiven Handlung des anderen blind ist“ (Maturana & Varela 1987, S. 20).
Die Beobachterfähigkeit und das Verstehen ist beschränkt, da Menschen keine eigenständige Aussage über die Realität machen können. Realität ist, was jemand als solche definiert und erklärt. Dementsprechend gibt es so viele Realitäten wie Erklärungsbereiche. Die Bereiche, in denen Beobachter und Zuhörer übereinstimmende Erfahrungen und Erklärungen haben, werden als Realität gelebt (Maturana 1994, S. 46).

Der Versuch des Beobachtens kann den Zustand des beobachteten Systems verändern, indem er im Experiment Variablen einsetzt, um die Reaktionen des alten Systems zu beobachten. Aber dadurch schafft er neue Systeme. Spricht jemand beispielsweise vom Gehirn, impliziert das eine bestimmte Organisation. Es impliziert die Organisation, die es als Gehirn definiert, z. B. dass es ein Organ ist, welches durch verschiedene Verbindungen mit einem bestimmten Körper verbunden ist. Der Beobachter bringt diese Organisation hervor, wenn er behauptet, dass es ein Gehirn sei. Behauptet er dagegen, dass es ein autopoietisches System sei, impliziert er eine autopoietische Organisation. In beiden Fällen spricht er von unterschiedlichen Einheiten. Da die jeweilige Unterscheidung vom Betrachter hervorgebracht wird, sieht er je nach Betrachtungsweise unterschiedliche

Dinge. Die eigenen Vorstellungen eines Beobachters und das beobachtbare äußere Verhalten gehören zu je einem phänomenalen Bereich. Die unterschiedlichen Phänomenbereiche haben ihre feste Organisation mit eigenen Gesetzen, beeinflussen sich aber durch Interaktionen gegenseitig in ihrer Struktur (Ciompi 1997, S. 89-92).

Menschen haben Verantwortung für die Welt, die sie – sprachlich – hervorbringen. „Du weißt aber, dass in dem Moment, in dem Du sagst, ich bin so, weil ich so bin, dann weißt Du auch, dass Du damit die Verantwortung übernimmst, eben weil Du so bist. In dem Moment, in dem man realisiert, was man tut, hat man unmittelbar eine Alternative. Das Erkennen des Erkennens verpflichtet. Dann übernimmt man Verantwortung für die Entscheidung“ (Maturana. In: Ludewig 2006). Je nachdem, welche Sprache der Mensch benutzt, bezieht er sich auf unterschiedliche Einheiten, die sich aber überschneiden. Spricht er über sich als Person, bezieht er sich beispielsweise auf den Bereich sozialer Beziehungen, spricht er von sich als Lebewesen, bezieht er sich auf den Bereich molekularer Verknüpfungen. Das liegt daran, dass der Begriff Person im sozialen Bereich, der Begriff Lebewesen im biologischen Bereich definiert ist. In dem einen Raum existiert er als autopoietische Einheit „Person“, in dem anderen als „Lebewesen“. Diese unterschiedlichen Einheiten werden durch die Begriffe – sie sind das Handeln des Beobachters in der Sprache – hervorgebracht. Vor diesem Hintergrund erklärt eine Aussage nur etwas, solange ein Zuhörer sie annimmt. Die Aussage und der Zuhörer, der sie akzeptiert, müssen aufeinander treffen. Das setzt eine Beziehung, ein soziales Miteinander voraus.

Laut Ludewig (1992, S. 59) hat die systemische Theorie insbesondere die folgenden Kernthesen der Systembiologie übernommen und davon ausgehend ein System kooperativer, anstoßender Interventionen an Stelle von instruktiven Interaktionen aufgebaut:
-Menschliches Erkennen ist ein biologisches Phänomen und nicht durch die Objekte der Außenwelt, sondern durch die Struktur des Organismus determiniert.
-Menschen haben ein operational und funktional geschlossenes Nervensystem, das nicht zwischen internen und externen Auslösern differenziert; daher sind Illusion und Wahrnehmung, innere und äußere Reize ununterscheidbar.
-Menschliche Erkenntnis resultiert aus privaten Erfahrungen. Sie ist als Leistung des Organismus grundsätzlich objektgebunden und damit nicht übertragbar.
-Der Gehalt kommunizierender Erkenntnisse richtet sich nach der biologischen Struktur des Adressaten.

3.2.2. Das Gehirn als System

Systemisch-konstruktivistische Strömungen stützen sich auf neurowissenschaftliche Theorien (Siebert 2008, S. 39). Die Erkenntnisse über das Gehirn werden nicht nur in der systemischen Biologie, Soziologie und Psychologie, sondern, wie Becker (2006) nachweist, seit dem Jahr 2000 auch vermehrt in der Pädagogik diskutiert und für Bildungstheorien und didaktische Fragen rezipiert. Eine steigende Anzahl von Publikationen, Fachzeitschriften, Fachinstituten und bereitgestellten Forschungsgeldern spiegeln das wachsende öffentliche Interesse an Erkenntnissen der Neurowissenschaften. Viele Neurowissenschaftler (z.B. Paschen 1991, S. 319-332; Scheich 2003a, 2003b; Schnabel 2002; Spitzer 2003) fordern auch eine neurobiologisch fundierte Pädagogik.
Die Übertragung neurowissenschaftlicher Erkenntnisse auf pädagogische Prozesse wird allerdings kontrovers diskutiert. Zum einen besteht innerhalb der Neurowissenschaften Uneinigkeit über die Funktionsweise des Gehirns (Fields 2004, S. 48). Unter anderem ist unklar, in welchen Hirnregionen, in welchem Maße und in welcher Form neuronale

Strukturen verändert werden, ob beispielsweise eine stetige Umstrukturierung von neuronalen Netzwerken stattfindet oder ob ein abwechslungsreiches Milieu zu komplexeren Hirnvernetzungen führt (Rittelmeyer 2002, S. 134 ff). Es ist trotz moderner Bildgebungsverfahren [z.B. Elektroenzephalographie (EEG), Magnetenzephalographie (MEG), Positronenemissionstomographie (PET) und funktioneller Magnetresonanztomographie (fMRT)] immer noch schwierig, die Verarbeitungsvorgänge bei den nicht primären kortikalen Arealen nachzuweisen. Zum anderen stammen viele Erkenntnisse aus der tierexperimentellen Forschung, da das Entstehen und die Veränderung funktionaler, synaptischer Verbindungen beim Menschen nicht in vivo betrachtet werden kann (Becker 2006). Andererseits erklären die neurowissenschaftlichen Modelle vom Gehirn als plastischem System überhaupt erst die Möglichkeit von Üben, Lernen, Entwicklung und Veränderung.

3.2.2.1. Das Gehirn als neuroplastisches Organ

Das Besondere des menschlichen Gehirns ist, dass es zum Zeitpunkt der Geburt unfertig ist. Sein Wachstum nimmt rund zwanzig oder mehr Jahre in Anspruch (Montagu 1989, S. 210-224). Die Ausreifung der Verschaltungen, die das Denken, Fühlen und Handeln bestimmen, ist so wenig wie möglich durch genetische Anlagen festgelegt. Beim Wachstum des Gehirns nimmt nicht die Zahl an Neuronen zu, denn sie sind bei Geburt vollzählig vorhanden (Spitzer 2002, S. 51f).[78] Das Wachstum geschieht durch Synapsenbildung und Dickenwachstum der verbindenden Nervenfasern. Dadurch nimmt die Furchung des Neocortex zu. Jede Nervenzelle hat circa 10.000 Synapsen. An ihnen findet die Übertragung von Nervenimpulsen an die nächste Nervenzelle statt. Das geschieht elektrisch durch Aktionspotentiale und chemisch durch Neurotransmitter (Spitzer 2002).[79] Da alle elektrischen Impulse gleich sind, lassen nur viele gleiche Impulse eine bestimmte Synapse wachsen. Ist die synaptische Verbindung durch häufigen Gebrauch stark – wobei sich der Prozess der Verdickung über tausende von Übungsstunden innerhalb vieler Jahre hinziehen kann, wird das nachfolgende Neuron dadurch stark erregt. Ist die synaptische Verbindung durch mangelnden Gebrauch schwach, geschieht am nachfolgenden Neuron nur eine geringe Erregung und dieses Neuron generiert keinen Impuls. Der gleiche Impuls kann also an verschiedenen Synapsen ganz unterschiedlich wirken. Je nach Stärke der synaptischen Verbindung, also je nach Stärke der Übertragung, wird eine Information durch Aktivierung oder Hemmung von Neuronen verarbeitet (Spitzer 2002, S. 43). Je häufiger z.B. eine bestimmte Handlung, ein Gedanke oder ein Gefühl kultiviert wird, desto stärker werden die benutzten Verschaltungen ausgebaut und die entsprechenden Nervenfasern dicker. Die Dicke der verbindenden Nervenfasern und die sie ummantelnde und ernährende Myelinhülle wächst also im Laufe der Entwicklung

[78] Das gesamte Gehirn besteht aus 100 Milliarden Nervenzellen. Davon entfallen zwischen 19,3 Milliarden (bei Frauen) bis 22,8 Milliarden (bei Männern) auf die Großhirnrinde. Vermutlich verfügen Frauen über ein effizienteres Gehirn, da das Gehirn trotz geringerer Nervenzellenzahl die gleiche Arbeit leistet.

[79] Die elektrische Informationsweiterleitung beruht auf Ionen (positiv geladenen Natrium-, Kalium- und Calciumionen und den negativgeladenen Chlorid- und Hydrogencarbonationen), die sich sowohl innerhalb als auch außerhalb der Axone befinden. In Form von Aktionspotentialen, also Depolarisation der Ionen, Hyperpolarisation und Rückkehr zum Ruhepotential, werden Informationen im Neuron zur Synapse, der Verbindungsstelle zwischen zwei Neuronen, weitergeleitet. (Vgl. Bayrhuber, H., Kull, U., Hrsg., Linder Biologie, Hannover, 1998, S. 176f) Diese Prozesse werden in Millivolt gemessen. Die elektrischen Impulse können bei ausreichender Signaldichte von einer einzigen Nervenzelle zwischen 300 -500 Mal in der Sekunde wiederholt werden. Die Übertragungsrate von einer zur anderen Nervenzelle beträgt etwa 360 km/h. (vgl. http:/www.stephanreuthner.de/gedaechtnis.htm, Stand: 03/2010). Das Vorhandensein eines Impulses entspricht einem Bit Informationsmenge. Das Gehirn verarbeitet circa 100 Megabyte Informationen pro Sekunde, der Output beträgt circa 50 Megabyte pro Sekunde. 8 Bits sind 1 Byte; 1 Million Byte sind 1 Megabyte.

gebrauchsabhängig. Dicke Nervenfasern leiten Licht-, Schall-, Druck-, Stoß- und chemische Informationen in Form von Impulsen elektrisch über Aktionspotenziale und chemisch mit Hilfe von Neurotransmittern 30- bis 40 Mal schneller an die Synapsen als dünne. Nicht myelinisierte Zellen leiten einen Impuls drei Meter pro Sekunde, myelinisierte Axone hingegen 110 Meter pro Sekunde (Spitzer 2004, S. 92).
Durch die Bewegung des Organismus – Impulse entstehen, das Nervensystem zeigt eine Aktivität, Bewegungen und motorische Tätigkeiten ereignen sich – werden Nervenzellen und die Faserverbindungen dazwischen zu einer bestimmten Ordnung (Pakkenberg & Gundersen 1997, S. 312-320), zu bestimmten Mustern verknüpft. Unter dem Einfluss genetischer und außergenetischer Faktoren – deren Anteile an der Einflussnahme noch ungeklärt sind – verknüpfen sich die Nervenzellen eigenständig auf der Basis der individuellen internen Verknüpfungen (Brizendine 2007). [80] Die langsame Verknüpfung all seiner Verschaltungen ermöglicht dem Gehirn, individuell gemachte komplexe Wahrnehmungen und Erfahrungen in Form charakteristischer neuronaler Verschaltungsmuster zu verankern und individuell zu bewerten.

Alle Erfahrungen aus den eigenen Handlungen, Gefühlen und Gedanken hinterlassen ihre Spuren im Gehirn (Spitzer 2002).[81] Das Erzeugen eines einzigen Gedanken ruft eine Reihe komplexer Interaktionen zwischen den drei Schichten des Gehirns – dem Hirnstamm, dem limbischen System und dem Neokortex – hervor. Jeder Gedanke, jede Empfindung oder Erfahrung beinhaltet eine andere Reihe von Interaktionen. Sie bewirken strukturelle Veränderungen im Gehirn, beeinflussen das individuelle Bild von der Realität und rufen individuelle Reaktionen / Handlungen hervor. Jeder Mensch bildet seine eigenen neuronalen Ordnungen und Strukturen im Wechselspiel zwischen Stabilität und Instabilität. Jeder schafft seine eigene Wahrnehmung und erstellt die Ordnung der ihn umgebenden Umwelt neu (Spitzer 2002).[82] Ereignisse und Begegnungen wirken sich je nach persönlicher Bedeutung auf die Verknüpfungsmuster aus, wobei die Bewertungskriterien vermutlich nicht bewusst zugänglich sind (Roth 2003, S. 375). Eine Fülle unbewusster Prozesse fängt an, eine Entscheidung vorzubereiten, bevor sie in das Bewusstsein dringt. Auch wenn der Entscheidungsprozess unbewusst abläuft, ist er nicht zufällig oder unbegründbar. Die Prozesse folgen einer ihnen inhärenten Logik und Überlagerungen von Tausenden von Ursachen aus Kindheit, Kultur, Medien und Begegnungen (Haynes www). Die Hirnstruktur zeigt sich als subjektive Realität. Die

[80] Kleinste Unterschiede haben große Folgen. So kommt es bei Männern und Frauen zu unterschiedlichen Realitäten, obwohl sie sich in nur weniger als 1% ihrer 30.000 menschlichen Gene unterscheiden. Die Geschlechtshormone und der Zusammenhang von Neurochemie und Hormonen beeinflussen das Gehirn und führen zu einer stark veränderten Realitätswahrnehmung. Sie zeigt sich an Unterschieden in der Verarbeitung von Stressreaktionen, emotionaler Ausdrucksfähigkeit und anderen Faktoren.

[81] Jeder Mensch scheint die Erfahrungen zu individuellen plastischen Karten im Gehirn zu bilden. Die Karten bestehen aus mehreren Neuronen mit ganz bestimmten Synapsenstärken der eingehenden Verbindungen. Sie sorgen dafür, dass das Neuron nur bei einem bestimmten Impuls (bei einer bestimmten Vokabel, einem bestimmten Ort, Ecken, Kanten, Farben, Tönen, Gerüchen) aktiv wird. Die Karten können einzelne Ereignisse oder allgemeine Regeln repräsentieren. Die Ordnungen der plastischen Karten entstehen aus verschiedenen Wechselwirkungen innerhalb des Kortex und unterliegen einer beständigen, erfahrungsabhängigen Umorganisation und Umformung. Dabei sucht das Gehirn nach gewohnten Mustern, automatisiert, passt Neues an alte Muster an. Alte Muster hängen von der Lebenserfahrung des Individuums ab und beeinflussen diese wiederum über eine Rückkoppelung durch Neurotransmitter etc. Dadurch sind die neuronalen Verschaltungen ein Leben lang modifizierbar und reorganisierbar. Sie können sich der Art und Weise und den Zielen, wofür der Mensch sein Gehirn benutzen will, anpassen. Anhand neuer, vielfältiger Aufgaben, die verschiedenartige Fähigkeiten erfordern, können sich Verschaltungen im Gehirn weiterentwickeln und zunehmend komplexer werden.

[82] Die Nervenzellen sind über 100 Billionen Synapsen miteinander verbunden. Spitzer geht davon aus, dass nur eine von 10 Millionen Fasern mit der Welt verbunden ist. Die anderen Synapsen verbinden das Gehirn mit sich selbst. Diese hohe interne Verknüpfung und die Tatsache, dass jede Nervenzelle mit jeder anderen Nervenzelle über durchschnittlich 4 Schritte im Gehirn verbunden ist, legt nahe, dass Menschen neurobiologisch zumeist mit sich selbst beschäftigt sind.

subjektive Realität ist die erste, reichhaltigste und wichtigste Realität. Sie kann von außen nur angeregt beziehungsweise begleitet, aber nicht kontrolliert werden. Die Art und Weise des Verknüpfungsmusters beeinflusst das Selbstbild. Sie beeinflusst die physische, emotionale und geistige Entwicklung (Roth 2004).

Ohne das plastische Potenzial des Gehirns wäre Lernen nicht möglich. Das Gehirn als komplexes, instabiles System hat ein nutzungsabhängiges, plastisches Potenzial und verändert seine Struktur kontinuierlich. Die Strukturveränderungen und die eigendynamische Entwicklung des Gehirns ermöglichen dem Menschen, die Veränderungen der inneren Welt (z.B. durch Nahrungszufuhr) und der äußeren Welt (z.B. durch Erfahrungen in einer aktiven Umwelt) wahrzunehmen und darauf zu reagieren. Dazu stellen die Neuronen untereinander Verbindungen her und 'gewöhnen' sich daran, sich immer die gleiche Art von Botschaft zuzusenden. Durch die wiederholten Erfahrungen verändert das Gehirn seine Arbeitsweise. Die Veränderungen finden im Kontext verschiedener personaler Wirkfaktoren (physisch, psychisch, mental: z.B. Nahrung, motorische Fähigkeiten, Freude am Lernen, Begabungen) und interpersonaler Wirkfaktoren (sozial, ökonomisch, ökologisch: z.B. Beziehungen zu Lehrern, Eltern, Wohnumfeld, Lehrbücher etc.) statt. Diese Biegsamkeit, Geschmeidigkeit des Geistes bezeichnet man als neuronale Plastizität. Bis in das hohe Alter behält das Nervensystem die Fähigkeit, mit Hilfe der synaptischen Verbindungen komplexe Netze zu knüpfen. „After leaving this lecture, your brain and its synapses will no longer be the same as before.“ sagte der Hirnforscher Kandell (Kandell. In: Hüther & Bonney, 2002).

3.2.2.2. Das Gehirn als sozialplastisches Organ

Die derzeitige Struktur und damit auch die Funktionen eines menschlichen Gehirns werden gemäß der vorangegangenen Darstellungen weniger über ein genetisches Programm bestimmt. Vielmehr entstehen sie benutzerabhängig, anregungsabhängig, in Abhängigkeit von motorischem unbewusstem Lernen und bewusstem Lernen. Dabei stellt sich die Frage, wozu Menschen ihr Gehirn bisher benutzt haben (Hüther. In: Herrmann 2006, S. 41ff). Die lange vorherrschende Auffassung war, dass sich Leben in der Pflanzen-, Tier- und Menschenwelt vor dem Hintergrund von gegenseitigem Kampf und dem Überleben des Stärkeren entwickelt hat. Bauer (2006) weist auf die katastrophale Auswirkungen dieser Theorie, die auf Malthus, Darwin und Haeckel zurückgeht, hin. Mobbing, psychische Erkrankungen, neurobiologische Veränderungen durch Gewaltvideospiele und drastischer Anstieg von Gewalttaten sind die Folge eines solches Konzepts.
Die aktuellen Forschungen der Biologie, Neurobiologie und Soziobiologie bestätigen diese Theorie nicht (Bauer, 2006, S. 98ff). Sie zeigen vielmehr, dass die meisten der im Lauf des Lebens gemachten Erfahrungen psychosozialer Natur sind. Menschen sind von Anfang an soziale Wesen, die das Verhalten anderer Menschen zu identifizieren und dessen Bedeutung zu verstehen suchen. Vor allem die frühen kindlichen sozialen Erfahrungen und die zunehmend komplexer werdenden Beziehungsnetze üben einen starken Einfluss auf die Gehirnstruktur aus. Der Individualpsychologe Adler (1982, S. 238-249) geht davon aus, dass Kinder sich anderen gegenüber danach verhalten, wie sie sich in Bezug auf den anderen sehen und wie sie glauben, vom anderen gesehen zu werden. Erfahrungen sind immer das Resultat der subjektiven Bewertung der eigenen Reaktion auf wahrgenommene Veränderungen der Außenwelt und stellen interpretiertes, verarbeitetes Erleben dar (Arnold 2002). Diese individuell gemachten Erfahrungen der sozialen Umgebung beeinflussen Entscheidungen, bestimmen Erwartungen und lenken die Aufmerksamkeit. Sie sind die innere Ressource eines jeden Menschen, die er nutzen und mit anderen teilen kann. Aus diesem Grund spricht Hüther (2005) von dem Gehirn als Sozialorgan.

Nicht nur die Natur menschlicher Erfahrungen ist vorrangig psychosozial, auch der Bau und die Funktion des menschlichen Gehirns sind so ausgerichtet, dass insbesondere die Verarbeitung psychosozialer Ereignisse unterstützt wird. Aminosäuren und Neurotransmitter, die für bestimmte Gefühle verantwortlich sind, beeinflussen die psychische Verarbeitung sozialer Erfahrungen. Beispielsweise sind die drei körpereigenen neurobiologischen Systeme (Dopamin, Opioide und Oxytoxin) auf alle Formen sozialen Zusammenlebens ausgerichtet. Sie werden aktiv, wenn z.B. ein sozialer Kontakt in Aussicht gestellt wird, wenn wichtige oder dauerhafte Beziehungen zu anderen Menschen erhalten werden sollen oder bei Lachen, Humor und Musik. Indem sie untereinander und mit vielen anderen Hirnregionen verschaltet sind, beeinflussen sie die Verankerung von emotionalen Erfahrungen im Gehirn und deren Auswirkungen auf spätere Grundhaltungen, Wahrnehmungs- und Denkprozesse.

Selbstreferenz

Neurophysiologisch gesehen strebt das Großhirn nach einem Höchstmaß an Vernetzung. Es ist darauf ausgerichtet, zu wachsen und Verbindungen herzustellen, d.h. zu lernen. Seine Struktur ermöglicht eine fast beliebige Art von neuen Bezügen und eine unendliche Vielfalt kombinatorischer Möglichkeiten rekursiver Neuronennetze. Einzelne Rindenmodule der Hirnrinde zeichnen sich durch ein unglaublich komplexes Netz reziproker Verbindungen, d.h. Rückkopplungsschleifen, aus. Auf 1 mm³ sind 6 km Kabel verlegt. Ein Großteil dieser interkortikalen Verbindungen ist plastisch. Das reflexiv organisierte Gehirn hat grundsätzlich die Möglichkeit, sich mit sich selber zu beschäftigen. Es kann über das Herstellen neuer Bezüge die Struktur der Umwelt entdecken und schaffen. Das geschieht unter Beteiligung des limbischen Systems, d.h. der Gefühle, und unter Beteiligung der Zentren zur Steuerung der selektiven Aufmerksamkeit (Singer 2006, S. 216-226). Menschen können sich dadurch ihre Haltungen und Einstellungen gegenüber sich selbst und all dem, was sie umgibt, bewusst machen und hinterfragen. Einmal entwickelte Gefühle können durch Wahrnehmen und Benennen verändert werden. Verfahren wie z.B. die Psychotherapien und Traumatherapien nutzen diese Fähigkeit menschlichen Denkens zur Umformung und Selbstveränderung. Sie stellen den Raum bereit, Gefühle zu fühlen statt sie zu unterdrücken, Gefühle zu erkennen und ihnen Ausdruck zu verleihen statt sie auszuagieren. Sie unterstützen den Menschen dabei, aktiv neue Muster zu entwickeln und sozial kreativ zu werden. Einmal im Gehirn entstandene Verschaltungen und die damit von ihnen bestimmten Grundüberzeugungen und Gefühlsstrukturen können überformt und umgestaltet werden, wenn sie dem Menschen als erfolgte Programmierung klar und erkennbar geworden sind (Hüther 1997).

Interaktion

Gerade weil das Gehirn das komplizierteste Organ ist, das der Mensch besitzt, reagiert es sehr empfindlich auf Störungen. Es schafft im Idealfall stabile Bedingungen, um seine Möglichkeiten voll zu entfalten. Individuelle (Nuissl 2006, S. 225) und kollektive (Singer 2003, S. 106) Erfahrungen schaffen neben verschiedenen Persönlichkeitsstrukturen (Roth 2003, S. 113) und stabilen persönlichen Beziehungen (Hüther 1997) sozial stabile Bedingungen. In einer sozial stabilen Umgebung wird der Mensch in seiner Besonderheit wahrgenommen. Darin kann er seine Grundbedürfnisse nach Bindung, nach Orientierung und Kontrolle, nach Selbstwerterhöung und Selbstwertschutz, nach Lustgewinn und Unlustvermeidung (Epstein 1991) befriedigen. Die Hirnrinde wird dicker, es entstehen mehr synaptische Kontakte mit längeren und verzweigteren Fortsätzen; das Gehirn wird besser mit Blut versorgt.

Instabile Situationen werden durch unterschiedliche Stressoren, unkontrollierbare Herausforderungen und Angst hervorgerufen. Sie verhindern bei Kindern und Erwachsenen komplexe Lernprozesse. Die Entscheidung, welche Veränderungen als bedrohlich wahrgenommen werden, hängt von der Interpretation der Situation, von Vorerfahrungen und von der Einschätzung der eigenen Stärken und Schwächen ab. Ein gutes Repertoire an sozialen Fähigkeiten hilft bei der Bewältigung psychosozialer Herausforderungen. Menschen, die viele intensive Beziehungen und soziale Erfahrungen gemacht haben, haben gelernt, in emotionale Beziehungen zu treten. Mit den unterschiedlichen Erfahrungen mit sich selbst, den Mitmenschen, unterschiedlichen Kulturen etc. wachsen auch die Handlungskompetenzen.

Kooperation

Alle Interaktionen zwischen Menschen und Umwelt scheinen in den neuronalen Verschaltungen des Gehirns kodiert zu werden. Jede Interaktion, jede positive Erfahrung und jeder schwere Misserfolg verändert die Gehirnstruktur. Damit passt sich das Gehirn in seinen neuronalen Verschaltungen lebenslang an Neues und Wichtiges an. Es ist vorrangig auf Begegnungen, gelingende Beziehungen und auf zwischenmenschliche Anerkennung und Zuneigung ausgerichtet (Epstein 1991). Eine intensive menschliche Begegnung, z.B. mit einer Lehrerin oder einem Therapeuten, kann zu der Motivation führen, anders als gewohnt zu reagieren (Condon 1975; Bauer 2006).[83] Psychosoziale Herausforderungen wie Lieblosigkeit und Vernachlässigung, Desinteresse und das Fehlen einer bedeutsamen Person sind die wichtigsten Ursachen für die Aktivierung von Stressreaktionen.[84]

Kooperation ist die bevorzugte Interaktion, auf die Menschen ausgerichtet sind. Studien aus Spieltheorie und Psychologie zeigen, dass Menschen nicht einzelkämpferisch, zweckorientiert und rational entscheiden, sondern kooperative Strategien bevorzugen.[85] Mehr als 3/4 aller gewöhnlichen Menschen wählt primär ein kooperatives Verhalten. Die beste Erfolgsstrategie im Leben besteht darin, primär und als erster bereit zu sein, zu kooperieren. Erst an zweiter Stelle erfolgreichen Verhaltens steht die Handlung, sich zu

[83] Studien zeigen, dass alle Bewegungen eines Sprechers seinen Worten folgen und die Silben, die Worte und Sätze verbinden. Der Zuhörer bewegt sich synchron zu den Sprach- und Bewegungsmustern des Sprechenden, solange er aufmerksam ist. Nach 15 Minuten synchronisiert sich dann der Atemrhythmus und der Herzschlag von Sprecher und Zuhörer. Wächst der gleiche Rhythmus, steigt die enge Beziehung.

[84] In zahlreichen Studien fand man heraus, dass eine anhaltende schwere Belastung der Beziehung zu einer Verminderung körpereigener Opioide führt. Nicht nur Gefahr, Schmerz und Angst rufen neuroendokrine Stressreaktionen hervor und erregen den Mandelkern, sondern vor allem Stresssituationen in der sozialen Integration. Der Mandelkern, eine bestimmte Stelle in Gehirn, zeigt bei Schmerz und Angst eine Aktivität, die zur Produktion von Stresshormonen in den Nebennieren führt. Diese evolutionsgeschichtlich lange verankerte Reaktion des Mandelkerns soll den Körper für das Überleben schützen. Genau dieselbe Reaktion zeigt der Mandelkern bei sozialer Isolation und chronischer Beziehungsstörung, denn das Gehirn unterscheidet kaum zwischen körperlichem und sozialem Schmerz. Beide Arten von Schmerz sind die Hauptsache von Aggression. (Panksepp 2003; Panksepp 2005; Bauer 2006, S. 83ff)

[85] Studien aus der Spieltheorie (vgl. Spitzer 2002) zeigen, dass bei einem Versuch, bei dem ein Proband im Scanner zuerst das Spiel von zwei virtuellen Mitspielern auf dem Bildschirm verfolgte, dann fünf Minuten mitspielen durfte, danach die beiden anderen wieder alleine spielen lassen musste, dass sein Ärger, nicht mehr mitspielen zu dürfen, den Mandelkern erregte, also dieselbe Stelle im Gehirn, die auf Schmerz und Angst reagiert.
In einem psychologischen Experiment bot der Psychologe je zwei Studenten 10 Dollar an, die sie behalten durften, wenn der erste das Geld teilte und der zweite mit dem Angebot einverstanden war. Wissenschaftlern zufolge hätte folgendes Ergebnis herauskommen müssen: beide Studenten wären, egal wie viel jeder bekommen hätte, zufrieden, weil sie ja Geld geschenkt bekämen. Das tatsächliche Ergebnis der Studie war, dass die meisten Paare das Geld im Verhältnis 50 zu 50 teilten. Wurde ein unfaires Angebot (80 zu 20; 90 zu 10) gemacht, wurden drei Bereiche im Gehirn aktiviert: die Insel, die den Magen-Darm-Bereich im Gehirn repräsentiert; der Bereich für den rationalen Verstand und der Mandelkern, der Ärger repräsentiert. Gab es mehr Aktivität in der Insel, wurde das Angebot abgelehnt. Gab es mehr Aktivität in den für den rationalen Verstand zuständigen Bereichen, wurde das Angebot angenommen. Die Aktivität im Mandelkern stieg in beiden Fällen.

wehren, wenn der andere einen übervorteilt und dabei nicht nachtragend zu sein, sondern danach dem anderen wieder ein Angebot zur Kooperation zu machen. Axelrod (In: Bauer 2006) wies in einem Experiment [86] nach, dass Kooperation die optimale Strategie ist. Nur wenn der Partner die Kooperation verweigert, ist es gut, auch nicht zu kooperieren und dann in bestimmten Abständen immer wieder Angebote zur Kooperation zu machen.

Die Forschungsergebnisse aus den Neurowissenschaften können nicht wörtlich oder isoliert auf pädagogische und didaktische Fragestellungen übertragen werden. Der Mensch – nicht das Gehirn – steht als körperliches, emotionales, mentales und soziales Wesen im Mittelpunkt. Seine Psyche und sein Bewusstsein bauen auf Selbstorganisation auf und bestehen zu einem großen Teil aus Gefühlen. Seine Weltsicht ist eine individuelle Konstruktion, ein geschlossenes System, mit dem er das innere Gleichgewicht aufrechterhält. Daraus erwachsen seine Bedürfnisse, Einstellungen und Erfahrungen, die sein Handeln beeinflussen. Im Lernprozess selbst fließen soziale Beziehungen, Kognitionen, Emotionen und Reflexion zusammen. Komplexe und konkrete Erfahrungen sind für sinnvolles Lernen und Unterrichten wesentlich. Lehrende begleiten als ganze Person die persönlichen Wachstums- und Lernprozesse der Lernenden. Sie sehen sich gleichermaßen als Lernende und wachsen am Lernfortschritt der Schüler mit. Indem Lernende aktiv vortragen, zuhören, lesen, beobachten, darstellen und bewerten, vertiefen sie das bisher Gelernte mit den übrigen, aktuell ablaufenden Erfahrungen (Fatzer 1987).

3.3. Konstruktivistische Betrachtungsweise des Menschen

Während systemisches Denken eher die Relationen zwischen Einzelnen und der Umgebung, die Beziehungen in Gruppen und die sozialen Beziehungen in Netzwerken betrachtet, beschäftigt sich konstruktivistisches Denken mit dem kreativen Bilde-Potenzial, das in der individuellen und sozio-kulturellen Wirklichkeitskonstruktion liegt.

Im (Schul-) Alltag gehen Menschen in der Regel von zwei Annahmen aus:
Erstens handeln Menschen so, als ob es eine objektive Wirklichkeit gibt. Sie leben in der Erfahrung, dass die Objekte (und auch die Gefühle), die sie mit ihren Sinnen wahrnehmen und mit denen sie Handlungen ausführen, dauerhaft und unabhängig existieren. Aufgrund der Erfahrung, dass die Objekte da sind, erwarten sie, dass die Objekte auch in der Zukunft verlässlich da sein werden.
Zweitens halten Menschen die eigene Wahrnehmung für unbestreitbar, stichhaltig, aktuell und gewiss. Sie leben mit der Überzeugung, dass die Dinge so sind, wie sie sie sehen. Auf der Grundlage ihres gegenwärtigen Zustands sagen sie zukünftiges Verhalten voraus, ohne sich bewusst zu sein, dass die Voraussage mehr über ihre Erwartungen als Beobachter enthüllt als über die Zukunft (des anderen, der Umwelt etc). Erwarten sie, dass etwas notwendig und unvermeidbar eintritt, werden ihre Voraussagen effizient sein. Sehen sie als Beobachter etwas als zufällig an, haben sie kein Erklärungskonzept dafür und meinen, keinen Einfluss auf das Ergebnis zu haben.

[86] Bei einem globalen Turnier 1981 ließ Axelrod (In: Bauer 2006) sich weltweit Lösungen für das "Iterative Gefangenen-Dilemma" zuschicken, die er miteinander spielen ließ. (Iterativ meint hier: ein Spiel mit einer beliebigen Zahl an Spielrunden). Das Gefangenen-Dilemma ist eine simulierte Situation: zwei Personen haben eine gemeinsame Straftat begangen und werden getrennt in Haft genommen. Die Höchststrafe für das Vergehen beträgt 5 Jahre. Der Richter hat nur Indizien, die die beiden Personen belasten, aber keine Nachweise. Daher teilt er jedem Gefangenen seine Vorgehensweise mit: Gestehen beide, bekommen sie beide nur 4 Jahre. Gesteht einer und der andere schweigt, wird der Geständige freigesprochen, der andere bekommt 5 Jahre. Schweigen beide, hat er genügend Indizien in der Hand, um beide zu zwei Jahren zu verurteilen. A und B haben die Möglichkeit, beide zu kooperieren (schweigen: 2 Jahre Haft für jeden) oder beide zu verraten (4 Jahre Haft für jeden) oder A kooperiert, B verrät (A= 5 Jahre Haft, B= 0 Jahre Haft) oder umgekehrt.

Beide Annahmen treffen aus konstruktivistischer Sicht nicht zu. Einen Zugang zu einer potenziellen objektiven Wirklichkeit gibt es ebenso wenig wie die unpersönliche Beobachtung. Konstruktivistische Theorien gehen davon aus,

- dass Theorien und Begriffe Konstruktionen über die Welt sind. Als Konstruktionen sind sie keine Abbildung einer Wirklichkeit außerhalb des Individuums.
- dass Konstruktionen auf individuellen Wahrnehmungen beruhen und nicht unabhängig davon sind. Aus ihnen entwickelt jeder Mensch seine Sicht der Welt (Watzlawick et al. 1985).
- dass Lernen kein informationsverarbeitender Prozess einer objektiven Wahrheit ist, sondern ein biologischer, biographischer und soziokultureller Konstruktionsprozess
- dass Konstruktionen weder richtig noch falsch sind (weil sie keine Abbildung einer Wirklichkeit außerhalb des Individuums sind), aber nützlich oder unbrauchbar sein können.
- dass Lösungen aus dem Eigenpotential eines Systems zur Neuordnung kommen. Auch unbrauchbare Konstruktionen sind Lösungsversuche, die aber in dem speziellen Zusammenhang Leid verursachen und ineffizient sind.

Trotz vieler alltäglicher Erfahrungen von Unbeständigkeit und Vergänglichkeit der Dinge und trotz der Erfahrung der Täuschbarkeit der eigenen Wahrnehmung halten Menschen an beiden Annahmen fest. Es bedarf einer wiederholten analytischen und logischen Untersuchung, um zu erkennen, dass weder Kirchen, Wissenschaften oder Wirtschaft zu einer absoluten Wahrheit über die Natur und den Menschen gelangt sind. Trotz jahrtausendelangem Bemühen ist es nicht gelungen, den Urgrund aller Dinge, also das, was man Wirklichkeit nennt, zu erkennen. Vielmehr wechseln sich die unterschiedlichsten Wirklichkeitsauffassungen ab. Sie sind Ausdruck relativer, nicht absoluter Wirklichkeit. Sie zeigen, dass ein unablässiger Wandel in der Gesellschaft und in der Wissenschaft stattfindet, dem auch die Auffassung, was Wirklichkeit ist, unterworfen ist. Die herrschenden Wirklichkeitsbilder stehen in Wechselwirkung mit dem (Selbst-) Bild des Menschen. Im Folgenden wird die Konstruktion von Wirklichkeit und Wahrnehmen vertiefend dargestellt.

3.3.1. Menschliche Wirklichkeit als Konstruktion

Die philosophische Sicht auf die Wirklichkeit ändert sich immer wieder im Laufe der Jahrhunderte. Die Mileter verstanden alle Daseinsformen als Urbeschaffenheit der Dinge und trennten nicht zwischen Materie (Physik) und dahinter stehenden Prinzipien (Meta-Physik). Auch der griechische Philosoph Heraklit, der alles im Werden sah, teilte diese Auffassung, die mit der alten indischen und chinesischen Philosophie verwandt ist. Die Eleaten begannen mit der Unterscheidung eines göttlichen Prinzip jenseits von Göttern und Menschen. In der später entwickelten Vorstellung von einem einzigen und unveränderlichen Grundprinzip, dem 'Sein' (Parmenides), wurden die Änderungen, die man in der Welt wahrzunehmen scheint, für reine Sinnestäuschungen gehalten. Daraus entstand der Begriff einer unzerstörbaren Materie als Träger sich verändernder Eigenschaften. Die Idee der Teilung von Geist und Materie blieb auch in den folgenden Jahrhunderten bestehen. Sie wurde weiterentwickelt und bildet bis heute ein wesentliches Element der westlichen Denk- und Lebensweise. Auf ihr fußt der Dualismus zwischen Subjekt und Objekt, zwischen Körper und Seele, zwischen Körper und Geist. Die Philosophie wandte sich mehr dem Geist und der Ethik zu, die Naturwissenschaften der Erforschung der Materie (Capra 1991).

Unter den exakten Naturwissenschaften gilt die Physik als eine der verlässlichsten, da sie sich den elementarsten Grundlagen – der Materie und ihren Gesetzen – zuwendet. Durch die Beschränkung der Fragestellungen kann sie sehr genaue Aussagen machen und schafft ein stabiles Bild von der Wirklichkeit und damit eine gewisse Erwartungsstruktur. Aber auch in der Physik wechseln die Auffassungen von Wirklichkeit im Laufe der Jahrhunderte.
Bis zu Newton herrschte in Europa die Auffassung vor, dass Materie in irdische und himmlische Materie geteilt sei. Newton revolutionierte dieses im Mittelalter vorherrschende wissenschaftliche Paradigma und zeigte, dass sich bezüglich der Gravitationsanziehung ein Apfel (irdische Materie) genauso verhält wie der Mond (himmlische Materie). In den folgenden dreihundert Jahren meinte man, alle Naturphänomene mit der Newton'schen Mechanik vollkommen beschreiben zu können und mit absoluter Sicherheit eine definitive Ursache, eine definitive Wirkung und den genauen Zeitpunkt voraussagen zu können. Raum und Zeit wurden als gleichbleibend, unveränderlich und unbeweglich angesehen. Man nahm an, dass sich in diesem absoluten Raum und in dieser absoluten Zeit kleine, feste Masseteilchen bewegen. Sie schienen immer erhalten zu bleiben, sich passiv zu verhalten und bestimmte Kräfte zu haben.
Dass diese Kräfte nicht starr mit den Körpern, auf die sie wirkten, zusammenhängen, zeigte später die Elektrodynamik. Sie bewies, dass die Kräfte als ein Kraftfeld aus oszillierenden elektrischen und magnetischen Feldern bestehen, die sich nur in der Frequenz ihrer Schwingungen unterscheiden.
Die Relativitätstheorie revolutionierte Newtons Auffassung der absoluten Zeit gänzlich. Sie zeigte, dass die Newtonschen Gesetze nur für Vorgänge von sehr kleinen Geschwindigkeiten im Vergleich zur Lichtgeschwindigkeit zutreffen. Nun beschränkte sich Raum nicht mehr auf die vertraute Dreidimensionalität und Zeit blieb keine selbstständige Einheit. Es zeigte sich, dass beide zusammenhängen und ein vierdimensionales Raum-Zeit-Kontinuum bilden. Da ein Zusammenhang von Ort, Zeit und Beobachter besteht, ordnen verschiedene Beobachter an unterschiedlichen Orten dieselben Ereignisse verschieden in der Zeit ein. Ein Beobachter nimmt Ereignisse als gleichzeitig ablaufend wahr, ein anderer als zeitlich verschieden ablaufend. Mit der Anordnung einer Messung und der eigenen Position entscheidet der Beobachter bis zu einem gewissen Grad also die Eigenschaften des beobachteten Objekts (Capra 1991, S.141). Dadurch verlieren Messungen ihre absolute Bedeutung. Die jeweiligen Modelle gelten nur in bestimmten Bereichen und sind daher nur annähernd genau.
Quantenphysikalische Untersuchungen der atomaren und subatomaren Bereiche zeigen, dass scheinbar feste Objekte nur als Felder von Möglichkeiten, als Aufenthaltswahrscheinlichkeiten bestehen. Es handelt sich um ein einziges universelles Möglichkeitsfeld, aus dem sich die eine oder andere Form realisieren kann. Seine Form spiegelt die verschiedenen Aspekte unserer Form von Wirklichkeit wider. Aus der Potenzialität des Möglichkeitsfeldes realisiert beziehungsweise differenziert sich eine Form. Genaue Vorhersagen über Ort, Zeit und Relationen sind unmöglich. In einem fortwährenden Neuschöpfungsprozess verschwindet das Alte und das Neue entsteht. Neues ist lediglich ein verschiedener Aspekt ein und desselben Begriffes. Die Grundlage der Wirklichkeit ist in diesem Modell nicht die Substanz, sondern eine Eigenschaft, die man als Gestalt bezeichnen kann. "Das heißt, die Gestalt ist das Ursprüngliche und die Substanz eine Art Gerinnung, entstanden durch eine Art Gerinnungsprozess von Gestalt. Die Substanz ist etwas Abgeleitetes"(Dürr 1993-1995).

Die Erkenntnisse der modernen Wissenschaften und Physik gehen von einer Wirklichkeit aus, die nicht konstant, linear und reproduzierbar ist. Die Abänderung die geltenden Begriffe von Raum und Zeit hat einen Paradigmenwechsel zur Folge (Dürr 1993-1995). Das gesamte System, das in Wissenschaft und Alltag zur Beschreibung der Wirklichkeit benutzt wird, ändert sich radikal:

- Die Existenz der naturwissenschaftlichen Wirklichkeit ist vorübergehend und abhängig von Umständen und dem Beobachter. Das, was die Wissenschaft als Wirklichkeit herausfindet, hat sie anhand des angewendeten Denkschemas als Wirklichkeit definiert.[87]
- Der Wissenschaftler ist nicht mehr unabhängiger, außenstehender Beobachter einer existierenden, objektiven Welt, sondern befindet sich als Beobachter inmitten von ihr. Damit wird Objektivität zu einer Illusion, denn „bei der Erforschung der Welt des unendlich Kleinen weiß der Physiker nicht mehr, ob er die letztendliche Struktur der Materie entdeckt oder die Spiegelung seines eigenen Denkens“ (Teilhard de Chardin. In: Lionel 1984). Erkenntnisse aus der Neurobiologie weisen darauf hin, dass geistige Tätigkeiten die Materie des Gehirns – die Neuronen – verändern. Dadurch verschwimmt die Trennung von Geist und Materie, von Beobachter und Realität (Begley 2007).
- Selbst wenn einzelne Forschungsaktivitäten nicht unbedingt von Versuchsaufbau, Begriffen und Wertvorstellungen des Wissenschaftlers abhängig sind, so ist jedoch der umfassende Rahmen der Forschung niemals objektiv. Die Wissenschaften gehen von der Annahme aus, dass es die eigentliche Wirklichkeit gibt, aber sie noch nicht genau wissen, was sie ist, weil sie keinen direkten Zugang haben. Durch den rein rationalen, quantifizierenden und analysierenden Zugang mit seinen einseitigen Methoden gibt der wissenschaftliche Wirklichkeitszugang aber nur begrenzt Auskunft über die Wirklichkeit (Schmidt 1988, S. 44).
- Die erzielten Aussagen über die Wirklichkeit sind individuelle und kulturelle Konstruktionen. Von der Wirklichkeit als unsichtbarem Möglichkeitsfeld erhalten Menschen nur eine unscharfe, annähernde Darstellung. Ihr wesentliches Merkmal besteht darin, dass Menschen durch die Kreativität ihrer Gedanken etwas herausfilternd schaffen. Alleine schon die Aufmerksamkeit einer Beobachterin, die sie auf etwas richtet, beeinflusst das Verhalten der Beobachterin und des Beobachteten (Hawthorne-Effekt). Wirklichkeit scheint ein System untrennbarer, voneinander abhängiger, einander beeinflussender und voneinander beeinflusster und in ständiger Bewegung befindlicher Komponenten zu sein, deren integraler Bestandteil die Beobachterin selbst ist.

3.3.2. Menschliche Wahrnehmung als Konstruktion

Dem konstruktivistischen Denken gemäß ist der Fragen stellende und untersuchende Beobachter nicht unabhängig oder objektiv, sondern geht in die Bestimmung der beobachteten Welt ein (Bammé 2004). Die beobachtete Welt ist ein Raum mit kognitiven Grenzen, die in der Biologie des Beobachters, z.B. seiner Fähigkeit, wahrzunehmen, gründen. Der Vorgang der Wahrnehmung ist ein Ergebnis eines biologischen, kulturellen und individuellen Auslesens (Selektion) und Hinzufügens (Inferenz). Daher hält von Foerster

[87] Dürr (1992) erzählt die folgende Parabel des englischen Astrophysiker Eddington, um die Beziehung vom naturwissenschaftlichen Wissen über die Wirklichkeit mit der Wirklichkeit zu verdeutlichen. 'Ein Fischkundiger fängt auf dem Meer Fische. Nach jahrelangem Fischen stellt er zwei Grundgesetze auf, die er bei jedem Fischzug bewahrheitet findet. Das erste Gesetz lautet, dass alle Fische größer als fünf Zentimeter sind. Das zweite Gesetz lautet, dass alle Fische Kiemen haben.' Dürr zeigt daran, dass das wissenschaftliche Denken nur dasjenige von der Welt erfasst, was in das Denkschema passt:
-Die beobachteten Strukturen (Fische) sind eng mit den Gedanken, Einstellungen und Strukturen des Geistes des Forschenden (5 cm große Maschenweite) verbunden.
-Das objektive Ergebnis des Wissenschaftlers erfasst nicht die Wirklichkeit, sondern nur die eigene Fragestellung und den Versuchsaufbau. Man kann aber davon ausgehen, dass es Fische gibt, die kleiner als 5 Zentimeter sind, die aber aufgrund der Maschenweite des Netzes (fünf Zentimeter) nicht gefangen werden."Was wir beobachten, ist nicht die Natur selbst, sondern Natur, die unserer Art der Fragestellung ausgesetzt ist." (Heisenberg 1973, S. 40)

(1989, S. 27-40) die Frage nach der Wahrnehmung für eine prinzipiell unentscheidbare Frage, weil die wahrnehmende und beschreibende Person Teil des zu beschreibenden Systems ist.

Wahrnehmung kann als Ergebnis eines Vorgang betrachtet werden, durch den Menschen mit Hilfe von Sinnestätigkeiten (z.B. Sehen, Hören, Riechen, Schmecken, Tasten) über die Sinnesorgane (z.B. Auge, Ohr, Nase, Zunge, Haut, Muskeln, Gelenke) Signale und Primärerfahrungen aus der Umwelt sammeln (Ellrott & Aps-Ellrott 1998, S. 20). Sinnesphysiologie, Neuroanatomie, Neurologie und Psychologie haben die sinnesphysiologischen Aspekte der Sinnesorgane, d.h. ihren Aufbau und ihre Funktion, und die neurophysiologischen Grundlagen der Wahrnehmungsprozesse gut erforscht. Gewöhnlich glauben Menschen, die Natur der Wahrnehmung im Wesentlichen zu durchschauen. Diesen Eindruck allerdings hält Mausfeld (2005, S. 57) für ein Resultat der Organisationsweise des menschlichen Gehirns. Das Gehirn schottet die der Wahrnehmung zugrunde liegenden Prozesse vor der unmittelbaren und bewussten Erfahrung ab, sodass nur das Endprodukt des Wahrnehmungssystems in einigen Aspekten bewusst wird. Gerade darin ist die Leistung des Gehirns zu sehen, dass es dem Menschen den Eindruck vermittelt, er sei in direktem Kontakt mit der ihn umgebenden Welt und sei durch die sinnliche Erfahrung über deren tatsächliche Beschaffenheit unterrichtet. Auch das sich von sinnlichen Erfahrungen lösende, theoretische Verstehen, das die Naturwissenschaften von der Wahrnehmung haben, ist eine besondere Leistung des menschlichen Gehirns (Mausfeld 2006).

Engel et al. (2001, S. 704f) schreiben, dass "klassische Theorien der sensorischen Verarbeitung das Gehirn als passives, reizgesteuertes Instrument ansehen. Im Gegensatz dazu heben neuere Ansätze das konstruktive Wesen der Wahrnehmung hervor, indem sie sie als aktiven und in höchstem Maße selektiven Prozess ansehen. Umfangreiche Studien sprechen dafür, dass die Verarbeitung von Reizen durch Einflüsse von oben (das bezieht sich darauf, dass groß angelegte Dynamiken einen vorherrschenden Einfluss auf lokales neuronales Verhalten ausüben können, indem sie örtliche Verarbeitungselemente 'unterjochen') kontrolliert wird, die die intrinsische Dynamik von Netzwerken, an denen Thalamus und Kortex beteiligt sind, in erheblichem Maße prägen und ständig Vorhersagen über bevorstehende sensorische Ereignisse erzeugen."

Am Beispiel des Sehens soll ein kurzer Einblick in diese Konstruktionsprozesse gegeben werden. Sehen ist nicht eine photographische, auf dem Kopf stehende, seitenverkehrte und verkleinerte Abbildung der Realität. Der Sehvorgang gehört zu den komplexesten Vorgängen, zu denen der Körper fähig ist. Neben den Augäpfeln sind die sie umgebenden Muskeln, die Sehnerven und die visuellen Zentren des Gehirns beteiligt.[88] Nur circa 10% des Sehens findet

[88] Viele kraniale Nerven kommen vom verlängerten Rückenmark und führen zum Auge. Sie überwachen die propriozeptive Empfindung von Streckung und Berührung im Auge oder um das Auge. Sie aktivieren die Bewegung des Augapfels in alle Richtungen. Sie verändern die Form der Linse als Anpassung auf die Nahsicht oder Fernsicht. Sie kontrahieren oder entspannen die Pupillenmuskeln und verändern damit die optische Brechkraft der Linsen, um das auf die Netzhaut einfallende Licht zu bündeln. Dadurch werden diese Informationen möglichst scharf, seitenverkehrt und kopfstehend auf den beiden Sehgruben der Netzhäute abgebildet. Die Veränderung wird von der Netzhaut registriert. Sie tritt mit anderen internen Aktivitäten in Interaktion, wobei das Ergebnis ein Konsens aller Projektionen ist und nicht eine einzelne Information, die sich durchgesetzt hat. Die äußeren Augenmuskeln sorgen durch blitzschnelle Bewegungen dafür, dass diese beiden sensiblen und hochauflösenden Sehgruben die Kontrastgrenzen der Netzhautbilder abtasten. Die erhaltenen Lichtimpulse werden im Alles-oder-Nichts-Prinzip bis zu 100 000-fach verstärkt und mit bis zu 30 000 Impulsen pro Sekunde über die Sehnerven in die weiterverarbeitenden visuellen Zentren der beiden Großhirnhälften, des Zwischenhirns und des Kleinhirns, geleitet. Die optische Wahrnehmung wird beim Übergang von den 135 Millionen Fotorezeptoren zu den nur eine Million Ganglienzellen zur visuellen Wahrnehmung. Aus Lichtwellenreizen werden chemoelektrische

über die Augen statt. Mehr als 90% findet im Gehirn statt und umfasst Tätigkeiten wie Datenkompression, Datenselektion, Messen, Speichern, Vergleichen und Klassifizieren. Komplexe Muster werden in einen konstruktiven, d.h. über etliche Synapsenverbindungen laufenden Sehprozess verwandelt. Informationen aus dem Thalamus, dem Hypothalamus, aus allen Hirnlappen, aus den sensorischen und motorischen Bereichen der Hirnrinde und den Schläfenlappen stellen die Verbindung des Sehens mit den Bewegungen und der inneren Erfahrung des Sehers her. Dies geschieht schon ab frühester Kindheit, wo der Säugling durch Berührung und Propriozeption verschiedene Dimensionen, Strukturen, Umrisse und Farben kennenlernt, bis ab dem achten Lebensmonat ein vollständiges visuelles Bild entsteht. Der Vorgang des Bilderkennens geschieht in den beiden Großhirnhälften, sodass die aus dem Abtasten gewonnenen Informationen fortwährend miteinander verglichen und in Beziehung zueinander gesetzt werden. Einem Fernsehbild ähnlich werden Bilder aus blitzschnell wechselnden Informationen zusammengefügt. Die erhaltenen Gesamtinformationen werden mit im Gedächtnis verfügbaren Erinnerungsbildern verglichen und in ein vorhandenes, mehr oder weniger festgefügtes Weltbild eingeordnet. „Die Verarbeitung der Sehinformation im Gehirn erfolgt ratiomorph, d.h. unter Verwendung intern vorhandener Konzepte logisch und unbewusst. In einem engen Verhältnis zu seinen Emotionen konstruiert der Seher seine individuelle Wirklichkeit. Alle Informationen zusammen erlauben ihm, das Bild zu vervollständigen und es in den Bereichen für visuelle Assoziation im Gesamtkontext zu sehen. Wahrnehmungstäuschungen treten auf, wenn das ratiomorphe Verrechnungsergebnis den Erwartungen unseres Verstandes widerspricht" (Maelicke 1990, S. 74). Werden die Gesamtinformationen mit Hilfe der kreativen Phantasie und eines offenen Geistes aufgenommen, können vollkommen neue, nie vorher gesehene Eindrücke entstehen.

Sehen ist keine Vermittlung äußerer Wirklichkeit. Goethe sagt: „Im Auge spiegelt sich von außen die Welt, von innen der Mensch; die Totalität des Inneren und Äußeren wird durchs Auge vollendet“ (Goethe 1957, S. 131). Die Wirklichkeit des Sehens ist nicht, sie wird biologisch mit Hilfe der sensumotorischen Kompetenzen und der soziokulturellen Zusammenhänge (Maturana & Varela 1987, S. 177ff) [89] hergestellt. Der Mensch glaubt, dass das, was er hergestellt hat, die Wirklichkeit ist (Bruner 1986). [90] Das ist darauf zurückzuführen, dass das Gehirn nicht zwischen Realität und Illusion (Glas und vorgestelltes Glas) unterscheidet, sondern Sehen, Erinnern und Vorstellen gleich behandelt. Wenn Realität [91] wahr wäre, dann spielte der Einzelne keine Rolle und könnte nichts ändern. Dann wäre Realität nur da und könnte untersucht werden.

Sinneswahrnehmungen sind also selbstorganisierte Prozesse. Ohne das Thema hier in vollem Umfang zu vertiefen, sollen im Folgenden doch einige wesentliche Punkte zusammengetragen werden:

Impulse. Dabei herrscht im Bereich der Zellen das Prinzip der undifferenzierten Codierung. Die Rezeptoren kodieren nur das "Wie viel Reize" an einer Körperstelle, aber nicht das "Was". Zellen reagieren trotz verschiedenartiger Reizung durch Druck, Strahlung, Elektrizität mit gleichartigen, ununterscheidbaren Impulsen, die in ihrer Frequenz von der Reizintensität abhängen. Die Reize werden über den Sehnerv als selektierte und codierte Informationsträger bis in die Großhirnrinde weitergeleitet. Auf diesem Weg des Sehimpulses zum visuellen Verarbeitungszentrum werden über verschiedene Synapsen physiologische und emotionale Informationen der inneren Welt integriert.

89 Strohschneider (2001) weist darauf hin, dass in der Fachliteratur die Müller-Lyer-Täuschung (<–>, >–<) als universelles Phänomen dargestellt wird. Die linke horizontale Linie erscheint länger als die rechte, obwohl beide in Wirklichkeit gleichlang sind. Segall, Campbell & Herskovits wiesen aber 1966 nach, dass Menschen aus nicht-technisierten, nomadischen Kulturen kaum der Müller-Lyer-Täuschung unterliegen. Ihre Lebenswelt ist nicht durch den rechten Winkel geprägt, der das Wahrnehmungssystem offenbar schon auf einer sehr elementaren Stufe der Verarbeitung beeinflusst. Insofern kann man nicht von einer optischen Täuschung sprechen, sondern eher einem Denkschema.

90 „Der Mensch ist, das wissen wir, unendlich fähig zu glauben. Es überrascht daher, dass er nicht als homo credens beschrieben wurde." (Bruner 1986, S. 51)

91 Realität, von realis, lat. wesentlich, von res, lat. Sache, Wesen. Realität bezieht sich auf etwas Wesentliches , v.a. auf Objektives, Objekthaftes, Gegenständliches. Wirklichkeit bedeutet „im Wirken, durch das Handeln geschehend“.

- Wahrnehmung lässt sich nicht auf Aufbau und Funktion der Abbildungsorgane und neurologische Weiterverarbeitung im Gehirn reduzieren. Sie hat nichts mit 'Input' auf der einen Seite und 'Output' auf der anderen Seite zu tun. Sie bildet keine äußere Wirklichkeit auf dem inneren Bildschirm der Netzhaut, der Hirnrinde etc. ab, die dann in das Bewusstsein des erkennenden Subjekts projiziert und dort passiv registriert wird. Das zeigt sich schon allein daran, dass alle Gehirnprozesse, die subjektive, bewusste Erlebnisse erzeugen, nicht wie die hervorbringenden Erlebnisse aussehen. Es werden nicht die Farben, Gerüche oder Strukturen über die Sinnesorgane zur Großhirnrinde weitergeleitet, sondern Nachrichten über Farben, Gerüche oder Strukturen.

- Diese Nachrichten werden in Form von Signalen wahrgenommen und werden durch sinnesphysiologische Prozesse gefiltert, die zusätzlich von den Erfahrungen des Menschen, seinem Wissen und seinen Interessen abhängig sind. In den entsprechenden Sinneszentren werden sie zu Informationen verarbeitet. Das Wesen und der Inhalt des bewussten Erlebnisses sieht nicht wie das Muster neuronaler Aktivitäten, die das Erlebnis erzeugen, aus. Es scheint keine direkte neuronale Beschreibung eines spezifischen neuronalen (physischen) Ereignisses zu geben, das einem mentalen Ereignis entspricht. Daher gibt es auch kein gemeinsames Substrat, worauf man die äußeren und inneren Qualitäten begründen könnte. Die inneren und äußeren Qualitäten können nicht in Begriffen der jeweils anderen Qualität beschrieben werden. Daher handelt es sich um Konstruktionsprozesse (Kossow 1999, S.15ff).

- Auch zeitlich gibt das Gehirn Ereignisse nicht 1:1 wieder, d.h. es gibt keine direkte neuronale Entsprechung eines Ereignisses. Unabhängig von der Frequenz oder der Zahl der Reizimpulse braucht das Gehirn eine beträchtliche Zeit von ca. 0,5 Sekunden, um das Bewusstsein eines sensorischen Signals hervorzubringen. Entsprechend tritt die Empfindung erst verzögert auf. Subjektiv glauben die Menschen aber, dass sie den Reiz ohne nennenswerte Verzögerung erleben. Der subjektive Zeitpunkt einer Sinneserfahrung scheint automatisch und unbewusst auf das tatsächliche Zeitsignal, auf die Zeit der ersten, schnellen kortikalen Reaktionen auf das sensorische Signal zurückdatiert zu werden. Damit bezieht sich Erleben auf ein sensorisches Ereignis in der Vergangenheit, weil das Bewusstsein der Sinneswelt im Verhältnis zu dem tatsächlichen Auftreten sinnlicher Ereignisse wesentlich verzögert ist (Libet 2005).

- Auch die individuelle Geschichte spielt bei der Wahrnehmung eine Rolle. Menschen konstruieren Hypothesen über die Mechanismen, die die beobachteten Phänomene hervorbringen. "Und je nachdem, wie wir die Entstehung dieser Phänomene erklären, bewerten wir sie unterschiedlich; und umgekehrt, je nachdem, wie wir sie bewerten, neigen wir zu unterschiedlichen Erklärungen" (Simon 1997). Erfahrung bestimmt das Ergebnis der Wahrnehmung mit, dadurch ist sie nie wie das zuvor Erlebte. Durch immer wieder neue Erfahrungen verändert Wahrnehmung das Bild des Menschen von der eigenen Umwelt. Ebenso konstruiert der Mensch – in Abhängigkeit zu den Sinneseindrücken und des individuellen Denkschemas – durch die Erfahrungen, die er als Subjekt im Laufe seiner Beziehungen zu Objekten und Menschen erlebt, sein eigenes System (sich) in einem anderen System (z. B. Gesellschaft, Familie, Schule). Was wahrgenommen wird, ist der Einfluss der eigenen Struktur, der eigenen Kreativität. Menschen erleben ihr visuelles Feld, ihren chromatischen Raum, meinen aber, es gäbe kein Denkschema, sondern nur

> die Wirklichkeit, und zwar die 'objektive', wie jeder andere sie auch sieht. Die Umwelten verschiedener Menschen können sich ähneln, sind aber aufgrund verschiedener Erkenntnisse, Erfahrungen und Sinneseindrücke nie deckungsgleich. Die Schwierigkeit für den Menschen, zu erkennen, dass er die Wirklichkeit konstruiert, besteht darin, dass er, wenn er das Instrument der Analyse analysieren will, es selbst benutzen muss. Er untersucht die Prozesse seines Erkennens anhand derselben Prozesse, die seine Erkenntnisse konstituieren. Das bedeutet, dass seine Beschaffenheit (Sein), seine Aktivität (Tun) und sein Erkennen zusammenhängen. Die Erfahrungen sind also nicht der Spiegel der Welt 'draußen', da es keine Tatsachen und Objekte 'draußen' gibt, die der Mensch 'in sich' erfassen könnte. "Erkennen bringt eine Welt hervor" (Maturana & Varela 1987, S. 32). Dieses Hervorbringen ist eine Eigenschaft des Erkennens und keine optische Täuschung. Dabei wird die Existenz einer Realität außerhalb des Menschen nicht bestritten. Konstruktivistische Theorien gehen aber von der Annahme aus, dass es dem Menschen nicht möglich ist, die Realität wahrzunehmen. Er kann die individuellen und kulturellen Theorien und Begriffe über Wirklichkeit wahrnehmen. Sie beruhen auf seinen Wahrnehmungen, sind seine Konstruktionen über die Welt und können nie unabhängig von diesen sein.

Vor dem skizzierten konstruktivistischen Hintergrund entwickelt Reich (2002 b, S. 83ff) drei Grundperspektiven einer konstruktivistischen Didaktik:

- die Konstruktion („Wir sind die Erfinder unserer Wirklichkeit“)
- die Rekonstruktion („Wir sind die Entdecker unserer Wirklichkeit“)
- die Dekonstruktion („Es könnte auch noch anders sein“)

Die in den drei Grundprinzipien enthaltenen pädagogischen Potenziale sind Reich (2002 b, S. 88ff) zufolge eine offene Haltung gegenüber der eigenen und (kultur-, disziplin-) fremden Wirklichkeitskonstruktion; eine interaktionistische, kommunikative Herangehensweise; flexible Methoden und Arbeitstechniken; eigene systemische Erfahrungen der Lehrenden durch Ausbildung und Weiterbildung und Kooperationsgruppen und Supervisionsgruppen mit Erfahrungsaustausch, Ideenbörse etc.

Vor systemtheoretischem (d.h. systemischem und konstruktivistischem) Hintergrund ergeben sich folgende Grundannahmen für eine systemisch orientierte Pädagogik:

Pädagogische Grundannahmen aus systemischen Theorien (Wilke 2006, verändert durch P.S.)	**Pädagogische Grundannahmen aus konstruktivistischen Theorien (Reich 2002)**
-Grenzbildung: Das System differenziert sich klar und eigenständig von seiner Umwelt. Indem man den Fokus z.B. auf ein Schüler-Lehrer-System richtet, grenzt man es von nicht zugehörigen Elementen wie der Familie ab.	-Lernen ist konstruktiv (Reich 2002, S. 161ff): Lernen ist ein offener personaler / interpersonaler konstruktiver Prozess (Lambert u.a. 1995, S. 15). Ein lehrorientierter, stofflich festgelegter Unterricht garantiert kein erfolgreiches Lernergebnis, da nicht vorauszusagen ist, wie der einzelne Mensch aufgrund seiner Erfahrungen aus den eigenen Handlungen, Gefühlen und Gedanken strukturiert ist, wie er die Einflüsse aufnimmt und im Austausch mit der Umgebung gestaltet. Als aktiver Prozess reflektiert Lernen die eigene Beobachterrolle.
-Ressourcengewinnung zur Bedürfnisbefriedigung: Das System eröffnet sich Ressourcen, um seine existentiellen Bedürfnisse zu befriedigen. Z.B. befriedigt ein Schüler/Lehrer mit seinem Verhalten seine psychischen Grundbedürfnisse nach Bindung, Kontrolle und Orientierung, Selbstwerterhöhung/ -schutz und Lustgewinn / Unlustvermeidung. Dabei kommt es zu vielfältigen Beziehungen. Die entstehende soziale Komplexität löst das System durch eine systemspezifische Rollendifferenzierung.	-Lernen ist re- und dekonstruktiv (Reich 2002, S. 165ff) Lernen ist ein aktiver Prozess, in dem Instruktion und Konstruktion zusammenwirken sollten. Lerner eignen sich den Lernstoff an, indem sie ihn aufbrechen, modifizieren und rekonstruieren.
-Strukturbildung: Die funktionale Binnendifferenzierung durch Verteilung von Aufgaben des Systems wie Kreativität und Humor auf funktional differenzierte Rollen wie den Klassenclown steigert die Strukturiertheit des Systems. Dadurch wird das System von der Umwelt unabhängiger, seine Fähigkeit zu Problemlösung wächst. Gleichzeitig wächst die zeitliche Komplexität aufgrund vielfältiger zeitlicher Verknüpfungen durch bestimmte Rollen.	-Lernen ist kreativ (Reich 2002, S. 167ff) Kreatives Denken zeigt Merkmale wie Neugier, Staunen, divergentes Denken und Nonkonformität. Es fährt zu einer Vielfalt an Lösungen und Handlungsoptionen.
-Prozessbildung: Das System begegnet der Steigerung der zeitlichen Komplexität mit schärfer strukturierten und genauer abgestimmten Prozessen. Sie ermöglichen dem System, eine operative Komplexität und eigene, vielfältige Ziele zu bilden und zu verfolgen. Daraus ergibt sich aber "eine Vielzahl einander bedingender, zusammenhängender, konkurrierender oder widersprüchlicher Zwecke, Ziele oder Sinngebungen" (Willke 2006, S. 93)	-Lernen ist sozial (Reich 2002, S. 171): Erkennen und Handeln der Beteiligten, Lehren und Lernen, sind Interaktionen, die soziale Situationen herstellen. Lernen als interaktiver Prozess impliziert die Beobachtung, Reflexion und Berücksichtigung von Strukturen, Normen und Regeln. Wesentliche Themen sozialen Lernens sind Umgang mit vielfältigen Interessen, Motivationen und Grenzen, mit Dialog und Lernen von Vorbildern.
-Reflexion In der Reflexion beobachtet das System sich selbst. Dadurch kann es sich selbst als (geeignete) Umwelt für andere Systeme verstehen und mögliche Konflikte mit anderen Systemen für interne Korrekturen der Handlungssteuerung nutzen.	-Lernen ist situativ (Reich 2002, S. 179ff: situiertes Lernen): Die biographischen Situationen der Lernenden und die gemeinsame Lernaktivität wirken sich auf ihre kognitiven Prozesse aus. Wissen und Handeln sind miteinander verknüpft. Situationsorientierung, Orientierung an Plänen, Strategien, Zielen sind wichtig.
-Genese Ein System kann neue Systeme aus sich hervorbringen.	-Lernen ist emotional (Reich 2002, S.183ff): Gefühle wie Angst, Stolz, Neid, Gier, Abneigung, Zuneigung sind Teile der Erlebniswelt. Sie beeinflussen als Gefühlsmuster und selbsterfüllende Prophezeiungen positiv oder negativ die kognitiven Vorgänge.
	-Lernen ist individuell (Reich 2002, S. 196ff) Es gibt eine Vielzahl an Begabungen und Beziehungen zur Umwelt. Die Auswirkung individueller Vorgehensweisen auf das Lernen kann nicht vorausgesagt werden. Daher ist Respekt gegenüber Heterogenität und Förderung, die Unterschiede zulässt, wichtig.

Abb. 25: Übersicht über die systemischen und konstruktivistischen pädagogischen Grundannahmen

3.4. Systempraktische Grundlagen systemischer Pädagogik

Neben den systemtheoretischen Grundannahmen ist systemische Pädagogik vor allem in ihrer praktischen Grundhaltung und in ihren Methoden durch die systemische Therapie beeinflusst.

3.4.1. Die systemische Therapie

Die systemische Therapie entwickelte sich aus der Sozialtherapie der zwanziger Jahre des 20. Jahrhunderts. Unter Sozialtherapie versteht Baer & Frick-Baer (2005, S. 80-98) den heilenden Prozess im sozialen Kontext. Sozialtherapie geht von der Annahme aus, dass soziale Settings – also die Interaktionen zwischen Personen und sozialem Umfeld – wesentliche Faktoren für Störungen, z.B. psychische Erkrankungen von Patienten sind. Durch gezielte Veränderungen im sozialen Umfeld kann der Verlauf des Krankheitsgeschehen deutlich verbessert werden (Haag in: Hahn 1976, S. 929ff). Sozialtherapie umfasst sowohl leiborientierte Ansätze wie Tanz-, Gestaltungs- und Geronto-Sozialtherapie als auch systemorientierte Ansätze wie strukturelle[92], erlebnisorientierte[93] und regelorientierte systemische[94] Familientherapie. Sie wird im Rahmen psychiatrischer und psychotherapeutischer Behandlungen und in psychosozialen Bereichen von Familien- und Erziehungsberatungsstellen eingesetzt. Sie orientiert sich an der wechselseitigen Beeinflussung von Menschen und ihrer unmittelbaren sozialen Umgebung, wobei diese wiederum in Wechselwirkung zu kognitiven, emotiven und somatischen Prozessen der Einzelpersonen steht.

Insbesondere die Kybernetik spielt mit ihrem Verständnis von Systemen bei der Entwicklung der systemischen therapeutischen Schulen eine große Rolle. Kybernetik ist die Lehre von der Regelung und Steuerung komplexer Systeme. Sie geht davon aus, dass sich komplexe Systeme anders als einfache mechanische Systeme verhalten (Foerster 1993). Einfache Systeme können mechanisch erklärt werden. Hier versteht man unter einem System linear-kausale Zusammenhänge. Man geht von der Vorstellung eines absoluten, ruhenden und unveränderlichen Raumes aus. Mit Hilfe des analytischen Denkens ist eine objektive Beschreibung des dort Beobachteten – sei es der Natur, der Grundgesetze der Materie, eines Problems etc. – durch einen Beobachter möglich. Auf der Basis einer klaren Subjekt-Objekt-Unterteilung der Realität gibt es klare Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge beziehungsweise Reiz-Reaktions-Zusammenhänge. Die Zusammenhänge sind kontrollierbar und beeinflussbar. In Bezug auf therapeutische und pädagogische Zusammenhänge bedeutet diese Herangehensweise eine individuumsbezogene und eigenschaftsbezogene Arbeitsweise. Man geht davon aus, dass eine einzelne Person A bestimmte Eigenschaften, z.B. Fleiß oder Konzentrationsschwäche, hat. Ein bestimmtes Problem ist eine Folge dieser Eigenschaften: es besteht ein Ursache-Folge-Zusammenhang.

---

92 In der strukturellen Familientherapie nach S. Minuchin liegt der Fokus auf der Struktur der Familie. Man bildet Hypothesen zur Struktur der Familie. Die Struktur des Systems zeigt sich an den Grenzen zwischen Familie und Außen und an den Grenzen des Systems Familie und seiner Subsysteme, die auf der Grundlage von Generation, Geschlecht, Interessen oder Funktionen gebildet werden.

93 Entwicklungsorientierte und erlebnisorientierte Familientherapien nach V. Satir, D. Jackson, W. Kempler, R. McClendon, M.Kirschenbaum, M. Bosch, R. Cohn, A. Adler, C. Rogers u.a. sind wachstumsorientiert. Sie gehen davon aus, dass Selbstwertgefühl der Schlüssel zur Entfaltung des Lebens ist. Sie fragen danach, was Wachstum behindert und was es fördert.

94 Die regelorientierte systemische Familientherapie nach M. Selvini-Palazzoli (Mailänder Schule), Boscolo und Cecchin, P. Watzlawick (2003), R. Fisch, J. Weakland, S.de Shazer/I. Kim Berg sehen die Familie als regelgeleitetes System, das wie jede andere Gruppe im Lauf der Zeit Regeln für die Verhaltensspielräume der Einzelnen entwickelt. Sie gehen davon aus, dass die Macht in den Regeln liegt und bilden daher Hypothesen über die Familienspielregeln.

Eine außenstehende, objektive Person B (z.B. Arzt / Therapeut / Pädagoge / Eltern) weiß, was gut für Person A ist. Person B erstellt eine Diagnose. Es herrscht ein hierarchisches Verhältnis zwischen Person A und Person B, bei dem es wenig Raum für eine Diskussion oder ein Feedback von Person A gibt. Es folgt ein individuelles Angebot, das sich auf bestimmte Gewohnheiten, auf eine Disziplinierung oder Übung bezieht. Es handelt sich weniger um eine Entscheidung von Person A, vielmehr um eine Empfehlung oder Verordnung von Person B.

Komplexe Systeme werden systemisch erklärt. Hier versteht man unter einem System „ein [en] Satz von Elementen oder Objekten zusammen mit den Beziehungen zwischen diesen Objekten und deren Merkmalen“ (Schlippe & Schweitzer 2003, S. 54). Es handelt sich um gegenseitige Beziehungen und Interdependenzen einzelner Teilchen, wobei der Kontext und die Vernetzung bedeutender ist als die einzelnen Teilchen. Bei der Betrachtung komplexer Systeme kann man zwei Herangehensweisen unterscheiden. Man kann Theorien über das beobachtete System, z.B. ein Ökosystem, das Wettersystem oder ein System künstlicher Intelligenz aufstellen. Das ist die Herangehensweise der Kybernetik erster Ordnung. Die zweite Herangehensweise geht davon aus, dass der Beobachter, der das System beobachtet, einbezogen werden muss. Seine Auswirkungen im System werden als entscheidend angesehen. Damit beschäftigt sich die Kybernetik zweiter Ordnung.

Die Kybernetik erster Ordnung ist eine Theorie über beobachtete Systeme. Sie geht davon aus, dass Systeme die Fähigkeit zur Selbstregulierung haben. Beispielsweise streben biologische Organismen nach Regelmäßigkeit in ihrer Form und nach Abgrenzung von der Umwelt. Störungen der Umwelt führen zu einer Abweichung von einem Sollzustand / Regelmaß / Norm / Gleichgewichtszustand. Durch 'negatives Feedback' werden Abläufe in Gang gesetzt, durch die diese Abweichung korrigiert wird. Dadurch wird ein stabiler Zustand aufrechterhalten. Diese Fähigkeit des Systems / des Organismus, sich trotz Störungen der Umwelt in einem stabilen Zustand zu halten, heißt Fließgleichgewicht (Lexikon der Psychologie 1992, S. 176/177). Das Prinzip der Selbstregulation nennt man Homöostase. Auf die Familie übertragen bedeutet das Prinzip der Homöostase, dass es einen idealen Gleichgewichtszustand gibt. Ist dieser bedroht, übernimmt ein Mitglied – der Symptomträger – die Funktion des Stabilisierens. Nach Beobachtung und Erfassen der Regeln und Muster des Familienlebens können Therapeuten nun zielgerichtet intervenieren. In einer Klasse kann ein Schüler z.B. als Klassenclown die Funktion des Stabilisierens übernehmen. Durch gezielte Aufgabenstellungen kann ein Lehrer einen Anstoß für ein Gleichgewicht in der Klasse geben und den Symptomträger entlasten.

Die Kybernetik zweiter Ordnung befasst sich mit der Entwicklung von Theorien über die Beobachter (z.B. Therapeuten / Lehrer / Eltern) der beobachteten Systeme. Ein System wird erst zu einem System, wenn es von der Umwelt unterschieden werden kann, d.h. wenn es einen Beobachter gibt, der entscheidet, was er als System ansieht. Derjenige, der ein System beschreibt, entscheidet, wer aus einem angenommenen, unsichtbaren Ganzen zu einem System und Subsystem (z.B. nur die Kinder) gehört. Z.B. kann ein Familiensystem aus den Eltern und Kindern bestehend betrachtet werden. Es kann aber auch die Großeltern, die Tanten und Onkel umfassen und auch den Beobachter einbeziehen. Es gibt keine äußere Notwendigkeit oder Wahrheit, sich für ein bestimmtes System zu entscheiden. Der Beobachter definiert etwas als System, weil er meint, dass diese Interpretation dazu dient, etwas besser zu verstehen und besser zu handeln. Auch die Sicht des Beobachters ist konstruiert. Für die therapeutischen und pädagogischen Zusammenhänge bedeutet es, dass Bewertungen wie 'richtig' oder 'falsch' relativiert werden. Die Aufmerksamkeit des Therapeuten / Pädagogen verschiebt sich auf das Selbstorganisationspotential der Familie oder der Klasse und auf die Betonung von

Ressourcen und Potenzialen (Schlippe & Schweitzer 2003, S. 53). In der Praxis muss bei jedem Auftrag definiert werden, wer zum System gehören soll und wer nicht. Für diese Festlegung gibt es keine Regeln und kein Richtig-Falsch. Ereignisse oder Probleme werden in den Lebenskontext gestellt und in Abhängigkeit von diesem gesehen. Das System ist für eine sinnvolle (d.h. zu guten Ergebnissen führende) Festlegung verantwortlich. Es ist offen für Anstöße, wobei die Wirkung der Anstöße nicht vorhergesagt oder kontrolliert werden kann. Sie werden nicht 1:1 umgesetzt, manchmal bewirkt eine starke Intervention kaum etwas, manchmal führt eine Minimalintervention eine riesige Veränderung herbei. Da alle Elemente des Systems miteinander verbunden sind, beeinflusst eine Veränderung in einem Teil des Systems notwendigerweise das ganze System.

Während in der heilkundlich orientierten systemischen Therapie der Schwerpunkt auf der Funktion affektiver Störungen und verschiedenster Erkrankungen für das Familiensystem liegt[95], betrachtet man in der systemischen Pädagogik das Lern- und Lehrbeziehungsgeflecht, in der jeder Beteiligte seinen Platz einnimmt. Dabei kommen Arbeitsformen zum Einsatz, die Kontexte, Diskontinuität und Relationen berücksichtigen. Systemische Sichtweisen und Arbeitsweisen können in schulischen Kontexten für Gesprächsorganisation und -führung, zur Einzelförderung, zur Gruppenreflexion und Konfliktbewältigung, für Themenfindung, für Projektarbeit, interdisziplinäre Arbeiten und für lösungsorientierte Denk- und Handlungsstrategien eingesetzt werden.

Mechanik	**Systemik – Kybernetik 1.Ordnung**	**Systemik – Kybernetik 2.Ordnung**
Theorie über einfache Systeme	Theorie über beobachtete komplexe Systeme	Theorie über den Beobachter komplexer Systeme
Es gibt eine Objektivität, eine Wahrheit, unveränderliche Gesetze	Es gibt eine Struktur und eine Hierarchie. Sie zeigt sich in der Organisation des Systems und dessen Interaktionen. Ein neutraler Beobachter kann die Struktur sehen.	Die Wirklichkeit wird konstruiert. Es gibt viele Wahrheiten und Thesen. Die Definition eines bestimmten Systems ist eine sinnvolle Konstruktion eines Beobachters, der Teil des Systems ist.
Ordnung durch Kausalität (wenn - dann) und Linearität (erst das eine, dann das nächste)	Ordnung durch Homöostase[96]: Erhaltung von Gleichgewicht (Sollzustand) trotz ständiger äußerer Einwirkung auf Systemparameter. Es werden Kausalitäten (Ursache-Wirkung-Beziehungen) in kleinen Dingen akzeptiert.	Ordnung durch Fluktuation: dynamische, d.h. hochgradig instabile Systeme entwickeln selbst und spontan neue Ordnungen, ohne Einfluss ordnender Instanzen. Es sind Nichtgleichgewichtssysteme, deren Systemkomponenten aufeinander bezogen sind (zirkuläre Kausalität[97]).

[95] Dazu wird systemorientierte Diagnostik eingesetzt: symptomorientierte Diagnostikverfahren; standardisierte Beobachtungsverfahren zur Diagnose familiärer und partnerschaftlicher Interaktionen; Fragebogendiagnostik zur Einschätzung von Familie als Ganzes; symbolisch-metaphorische Verfahren wie Genogramm und Familienskulptur.

[96] In der Lehre der Regelkreise in komplexen Systemen geht man von einem Fließgleichgewicht / von Soll- und Istzuständen aus. Hier entsteht Stabilität durch Dynamik. Die Entfernung vom Gleichgewicht ist Voraussetzung für Leben und wird Homöostase genannt. Der Begriff beschreibt die Fähigkeit zur Selbstregulation durch negatives Feedback. Negatives Feedback garantiert Homöostase: z.B. sinkt die Heiztemperatur im Gegensatz zur eingestellten Temperatur; das melden die Fühler, der Kessel springt an.

[97] Der Begriff „zirkuläre Kausalität“ stammt von dem Kybernetiker Norbert Wiener und bedeutet selbstreferentiell, rückbezüglich, Rückkoppelung. A ist die Ursache für B, B ist die Ursache für A; A und B sind füreinander sowohl Ursache als auch Folge (vgl. Schlippe & Schweitzer 2003, S. 90).

Mechanik	**Systemik – Kybernetik 1.Ordnung**	**Systemik – Kybernetik 2.Ordnung**
Beispiel: Triviale Maschine[98] Lichtschalter drehen -> Licht geht an.	Beispiel: Heizung: der Thermostat am Heizkörper registriert eine Wärme, die geringer ist (Istzustand z.B. 16 Grad) als der Sollzustand (z.B. 21 Grad). Der Kessel springt an, bis der Thermostat meldet, dass die Solltemperatur erreicht ist.	Beispiel: Dissipative (zerstreuende) Strukturen Wolkenmuster Hirnströme
Mensch als Individuum im Fokus	Mensch im Kontext im Fokus	Beobachter und Beobachtetes als System im Fokus
Annahme: das Individuum hat ein Problem -> es gibt ein beobachtbares Problem -> Problemorientiert -> Indexpatient / Individuumsorientiert	Annahme: die Struktur des Systems ist das Problem -> es gibt ein beobachtbares System, in dem die Ursache für das Problem liegt ->Es gibt einen dysfunktionalen Ist-Zustand und einen funktionalen Soll-Zustand des Systems. -> Regelorientiert	Annahme: das System hat eine Eigenlogik -> Das System ist selbststeuernd. -> Das Symptom ist systemerhaltend -> Ein System ist immer Erfindung des Beobachters: daher ist der Beobachter Teil des Systems. -> prozessorientiert
Problemorientiert Lösung: durch Fremdbestimmung. Lösung wird durch Problemanalyse / formale Logik von Ursache-Wirkung, durch Ausschlussverfahren erreicht. Es gibt einen messbaren Unterschied. Methoden: Instruktion, Anordnung, Befehl, Lernen durch Versuch und Irrtum.	Norm-/ Sollzustandorientiert Lösung: durch den Experten, der den Prozess steuert. Lösung wird durch ein negatives Feedback, das den Sollzustand (Homöostase) herstellt, erreicht. Methoden: Interventionen, Kontrolle	Lösungsorientiert Lösung: durch Einzelkomponenten, die zur Selbstorganisation des Gesamtorganismus beitragen und die Selbststeuerung des Systems erhöhen. Ein Coach stößt die Veränderung der Systemregeln oder die Ressourcenentwicklung an. Methoden: Zuhören, Zirkuläres Fragen[99], Dialog, Diskussion, Reflexion, Lernen des Lernens, Verstörungen durch paradoxes Intervenieren[100], Abschlussintervention, Integration von Widersprüchen.
Die Psychoanalyse sieht die Störung im Individuum: Ein Konflikt ist die Ursache. Seine Art und sein Inhalt stehen im Vordergrund. Die Krankheit ist die Wirkung.	Strukturelle Familientherapie: Ein verdeckter Konflikt der Eltern führt zu den Problemen des Kindes. Im Kontext liegt die Ursache für das Problem. Es gibt einen Ist-Zustand (Störung, Problem) und einen Soll-Zustand des Systems (=Familienidealbild).	Erlebnis- und entwicklungsorientierte, integrative, dramatische Schulen: Das Symptom wird im Zusammenhang seiner Geschichte, der Bedingungen und Beziehungsstrukturen gesehen. Es bezieht Eltern, Familie, Umfeld ein. Welchen Sinn macht das Verhalten für den Symptomträger/die Familie?

Abb. 26: Vergleich mechanistisches und systemisches Weltbild

[98] Der Begriff „trivialen Maschine“ stammt von Heinz von Foerster (1993, S.135ff) und bezeichnet den Vorgang, dass ein bestimmter Input voraussagbar einen bestimmten Output hervorbringt.

[99] Palazzoli et al. (1981): Zirkuläre Fragen erfragen die Perspektive eines Dritten: „Was glaubst Du, denkt Deine Mutter, was Dein Lehrer tut, wenn er Deine Hausaufgabe sieht?“

[100] Palazzoli (2003): Paradoxe Interventionen verschreiben der Familie am Ende einer Sitzung ein Verhalten, dass es unmöglich macht, nach ihren alten Regeln weiterzuspielen: z.B. „Ändert bis zur nächsten Sitzung gar nichts an eurem Problem.“

3.4.2. Systemische Grundhaltung

Simon (1999, S. 152) spricht vom Lernen als aktivem, konstruktivem und innengesteuertem Prozess des jeweiligen Menschen. Die Lernende wird mit ihrem inneren System in seiner spezifischen Dynamik respektiert und in ihrer Fähigkeit, sich Wissen anzueignen, ermutigt und gestärkt. Ihre Perspektive wird einbezogen. Dazu schlägt Merrill (2002) folgende Schritte vor:

- Lerner in die Problembeschreibung einbeziehen (Problem-centered)
- Vorkenntnisse der Lernenden einbeziehen (Activation)
- Neues Wissen teilnehmerorientiert präsentieren (Demonstration)
- Lerner wenden neues Wissen an (Application)
- Lerner integrieren das neue Wissen in ihre Wirklichkeitskonstruktion (Integration)

Der Lerner wird auch im Zusammenhang mit seinem sozialen System, seinen Beziehungsgeflechten, seinem Umfeld gesehen (Reinmann-Rothmeier & Mandl 1997). Eine Veränderung in einem Teil dieser Beziehungsgeflechte beeinflusst die anderen Geflechte. Huschke-Rhein (1998) unterscheidet circa 7 Systemebenen in der Schule: Lehrer, Schüler, Klasse, Schule als ganzes, Stadtviertel, Eltern und Ministerium. Das Schulsystem selber ist seiner Meinung nach ein Lernsystem des Systems Gesellschaft. Kleber (2002, S. 136ff) differenziert die innere Sphäre der Schulklassenebene mit verschiedenen Mikrosystemen (Schüler- Lehrer, Schüler-Schüler 1, Schüler-Schüler 2), Mesosystemen (Kleingruppen, Cliquen, Schulklasse) und Exosystemen (Lehrer und sein Supervisor); die mittlere Sphäre (Schülervertretung, Lehrerkollegium, Schulgemeinde, Schule); und die äußere Sphäre (Schulbezirk / Schulverwaltung, Kultusministerium, Bundesweites Bildungsregelungen). Die verschiedenen Systeme werden als Unterstützungsfeld für Selbstwirksamkeitserleben, emotionale und soziale Kompetenzen einbezogen. In ihnen können Zugehörigkeit, Kontakt, Autonomie, Respekt, Mitgefühl und Kooperation geschult werden.

Lehrende üben sich in einer pädagogischen Grundhaltung von Bescheidenheit gegenüber den eigenen Annahmen / Diagnosen. Sie kultivieren Neugier, Fehlertoleranz, Experimentierfreude und Lösungsorientierung gegenüber den Schülern und sich selber. Nach Kleber (2002, S.140f) übernehmen sie drei Gestaltungsaufgaben: die Gestaltung des Lehrfriedens (strukturell vorgegebene Regelungen), die Gestaltung des Lernfriedens (pädagogische Haltung), die Gestaltung des erzieherischen Friedens (Kooperation mit den Eltern).

Der Lehr-Lernprozess kann als interdependentes Geschehen erkannt werden, in dem Lehren nur anregen kann und Lernen gemäß der Eigenlogik und Selbsttätigkeit der Lernenden geschieht. Die Lernenden können zur Erweiterung und Anwendung ihrer Kompetenzen und Erfahrungen ermutigt werden. Unterrichtsqualität, Klassenklima, Schulkultur und Führungskultur können durch systemische Haltungen und Kompetenzen verbessert werden. Durch systemisches Selbstmanagement können Lehrende z.B. Burn-Out-Erkrankungen vorbeugen, durch eine systemische Gesprächskultur können mit minimalen Mitteln wichtige Impulse bei Beratungen und Konflikten gegeben werden.

3.4.3. Elemente systemisch-pädagogischen Vorgehens

Im Folgenden wird eine Auswahl von systemisch-pädagogisch Elementen vorgestellt. Die Auswahl und Variation der Vorgehensweisen wird von den Beteiligten, ihren Aufgaben und Zielen und ihren Kompetenzen abhängen.

3.4.3.1. „Fakten“ erfassen (angeregt durch Schwing & Fryszer 2007, S. 22-26)

Erfassen des Systems, des Teams, der Gruppe, der Klasse, der Organisation

- Welches System schaue ich mir an?
  Klasse, Schule, Schüler, Lehrerkollegium, Eltern.....
- Wer gehört zu diesem System und wer nicht?
  Klasse: alle Schüler dieser Klasse, alle Schüler dieser Klasse mit Eltern, alle Schüler dieser Klasse mit Eltern und der Lehrenden, alle Schüler dieser Klasse mit Eltern und alle unterrichtenden Lehrenden?
  Teile der Klasse: Mädchen, Jungen, Freundschaften, bestimmte Lernschwächen, bestimmte Hochbegabungen, in Bezug auf bestimmte Merkmale (Sozialkompetenz, Noten, Leistungsbereitschaft), Migrationshintergrund, alleinerziehende Elternteile, Einzelkinder...
- Woran erkenne ich, dass sie ein System sind?
  Sie verbringen gemeinsame Zeit: in meinen Stunden, am ganzen Schultag, in einem Schuljahr, seit sie zusammen sind.
  Sie sind als Klasse... benannt worden. Sie nutzen einen bestimmten Klassenraum.
- Woran erkennt man die Grenze dieses Systems?
  Am Klassenraum, am Zugehörigkeitsgefühl, an einer bestimmten Kleidung?
- Was muss ich beachten, wenn ich diese Gruppe von Menschen als System begreife? Welche soziale Wirklichkeit erzeuge ich damit?

System Klasse (Leifeld & Wawiol 2006)

- Wer ist an Bord?
  Was haben die einzelnen Beteiligten dabei. Lebensgeschichte, Auftreten, Handeln, Grundfertigkeiten, Rolle in der Klasse, fühlen sie sich damit wohl?
- Was ist an Bord?
  Was ist vorhanden an Unterrichtsorganisation, Räumlichkeit, AG, Schülergruppen?
- Wo stehen wir?
  Umfeldanalyse, Kommunikations- und Sozialstrukturen der Schule.
- Welchen Auftrag hat jeder zu leisten?
  Aufgabe, Rolle, Funktion? Regeln schriftlich ausarbeiten, austesten, sofort und dauerhaft umsetzen, Zielvereinbarungen treffen.
- Haben alle Beteiligten ein konkretes, gemeinsam umsetzbares Ziel vor Augen?
  Ziel, Strategie, Fahrstrecke vereinbaren.
  Konzentration auf wenige Dinge
  Motivation (Befindlichkeiten von Zeit zu Zeit erfragen, Skalieren)
  Konsequenz (Erfüllt jeder seinen Auftrag, erfülle ich meinen?)
- Kooperation (Welche Impulse können von außen können noch unterstützen?)

Entstehungsgeschichte

- Wie ist die Entstehungsgeschichte dieser Klasse / Gruppe?
- Bei wem lebten / saßen / arbeiteten wann die einzelnen Mitglieder?
- Welche Bindungspersonen hatte wer zu welcher Zeit?
- Was waren wichtige Veränderungen im Laufe der gemeinsamen Geschichte (Meilensteine, Highlights, Stolpersteine, Glücksfälle, Schicksalsschläge etc.)?

Problemanamnese / Aufgabenstellung

Fragen zum Problem

Die Systemik bezeichnet als Problem „jedes Thema einer Kommunikation, die etwas als unerwünscht und veränderbar wertet“ (Ludewig 1992, S. 116). Das Symptom kann eine ineffektive Lösung des Problems sein, es kann eine

Schutzfunktion haben, es kann Macht verschaffen, es kann symbolisch auf andere Probleme hinweisen. Das Problem kann in einem Zeitstrahl dokumentiert werden. Folgende Fragen können gestellt werden.

- Worin genau besteht das Problem / die Aufgabe?
- Wie wird das Problem erzeugt?
- Was hält das Problem aufrecht?
- Seit wann besteht das Problem?
- Was geschah zur Zeit des Auftretens des Problems sonst noch Besonderes?
- Was hatte bisher einen positiven Einfluss auf die Problementwicklung?
- Was hatte bisher einen negativen Einfluss?
- Was hatte keinen Einfluss?

Erfassen der bisherigen Lösungsversuche

Problem und Lösung gehören unterschiedlichen Beschreibungs- und Wirklichkeitsbereichen an. Daher besteht nicht automatisch eine Beziehung zwischen einem Problem und einer Lösung. Ein benanntes Problem weist nicht auf eine Lösung hin. Daher gilt ist, nicht zu schnell zu verstehen, nicht zu schnell mit einer Lösung zur Hand zu sein. Die Lösungsversuche können auf einem Zeitstrahl visualisiert werden.

- Was haben die Betroffen bisher selbst zur Lösung des Problems unternommen?
- Was denken die Beteiligten, was bei den eigenen Lösungsversuchen bisher herausgekommen ist?
- Welche Helfer waren in der Vergangenheit mit dem Fall beschäftigt?
- Wer hat sie womit beauftragt?
- Durch wen, wie und aus welchem Grund wurden die bisherigen professionellen Maßnahmen beendet?
- Was haben die Beteiligten aus den bisherigen Hilfsmaßnahmen (von den bisherigen Helfern) gelernt?
- Was kritisieren sie und was hat ihnen gefehlt?

Erfassen des aktuellen Helfersystems / Lehrersystems

- *Erfassen der beteiligten Personen /Institutionen*
  Wer ist aktuell mit dem Fall / dem Kind / der Aufgabe beschäftigt?
  Mit welchem Auftrag, welchen Zielen, Ansätzen?
  Durch wen und wie kamen diese Helfer dazu?
  Bei Bedarf ist es sinnvoll, ein Helfer-Map erstellen

- *Erfassen der verschiedenen Lösungsvorstellungen*
  Was denken die verschiedenen Beteiligten (Mitglieder des Systems, Freunde und Helfer) darüber, was das Problem / Aufgabe ist?
  Was denken sie, sind die Ursachen?
  Was sind die Folgen des Problems?
  Warum halten sie es für wünschenswert, dass etwas Neues geschieht?
  Was meinen sie, müsste man tun, damit sich das Problem verschlimmert?
  Was denken einzelne Beteiligte, wie eine Lösung aussehen könnte?
  Was könnten erste Schritte sein?
  Was könnte das Ziel sein?
  Wann wäre alles gut? Woran würden die Betroffenen merken, dass alles gut ist?
  Was denken die Beteiligten, was die Helfer tun sollten und mit welchem Ziel?
  Wie sollten die Helfer vorgehen und wie sehr sollten sie sich engagieren?
  Was sollte man besser lassen? Was müssten die Helfer tun, um den Auftrag entzogen zu bekommen?

Was würde geschehen, wenn dies kein Problem mehr wäre?
Gibt es eine einfache Lösung?
Wie kann dieses Problem auf 'elegante' Weise gelöst werden?
Woran haben alle bislang noch nicht gedacht?
Wenn Sie auf diesem Gebiet einen entscheidenden Durchbruch machen könnten, wie sähe er aus?

Auftragsklärung

Die Grundfragen der Auftragsklärung sind folgende:

- Wer will was? (Wer ist mein Auftraggeber? Will der, der vor mir sitzt, überhaupt etwas von mir? Was müssten ich und der, der vor mir sitzt, tun, um den Auftraggeber zufrieden zu stellen?)
- Von wem? (Bin ich es überhaupt, der hier angefragt ist?)
- Ab wann? (Gibt es jetzt schon einen Auftrag für mich?)
- Bis wann? (Ist es schon zu spät?)
- Wie viel? (Wie viele Stunden / Anregungen / Aufgaben wünscht Klient / Schüler / Kunde?)
- Wozu? (Was genau soll hier zu welchem Zweck gemacht werden?)
- Mit wem? Gegen wen? (Wie einig/uneinig sind die Kunden untereinander im Auftrag?)

Umkehrungen dieser Fragen:

- Wer will nichts? (Ist jemand evtl. gar kein Kunde?)
- Was nicht? (Welche Dienstleistungen sind evtl. irrelevant?)
- Von wem nicht?
- Wann noch nicht? (Ist es für längerfristig sinnvolle Maßnahmen zu früh?)
- Wann nicht mehr? (Ist die Nachfrage bereits erloschen?)
- Wozu nicht? (Über welche Zielsetzungen besteht gar kein Konsens?)

Kriterien der Zielformulierung

- Das Ziel (Fernziel und Ziel am Ende jeder systemischen Einheit) ist positiv formuliert. Es werden interaktionale Begriffe (Beziehungen zu sich selber, der eigenen inneren Stimme, dem eigenen schlechten Gewissen; Beziehungen zu anderen konkreten Personen) benutzt.
  Frage: „Wo wollt ihr hin?“ statt: „Was soll nicht (mehr) sein?“
- Das Ziel hat konkrete, genau definierte, klare Bezüge. Es wird mit konkreten, realistischen, verhaltensbezogenen und messbaren Begriffen beschrieben.
  Frage: „Wie genau wird das aussehen?“ statt: „Weniger x und mehr y“.
- Das Ziel ist sinnlich wahrnehmbar, von außen erkennbar.
  Frage: „Woran würde X erkennen, dass das Ziel erreicht ist?
  „Was ist ein erster praktischer Schritt?“ Der praktische Schritt verstört die eingefrorene Homöostase (in Form eingefrorener Familien-/Schul-/ Klassenregeln) und setzt einen konstruktiven Impuls zur Neuordnung des Systems.
- Das Ziel ist aus eigenen Mitteln, mit der eigenen fachlichen, persönlichen, finanziellen Kompetenz zu erreichen. Es ist nicht unlösbar. Der Klient / Schüler nimmt das Ziel als harte Arbeit wahr und braucht Unterstützung, Anerkennung, Würdigung.
- Das Ziel ist kontextsensibel.
  Frage: „Passt das Ziel zur Kultur, den Zielen, dem ökologischen Kontext der Institution?“ „Handelt es sich um Ziele des Schülers / Klienten? Sind sie ihm wichtig? Vertragen sie sich mit seiner Situation, seinen Lösungen und Lebensvisionen?“

3.4.3.2. Systemische Grundprinzipien vergegenwärtigen

Systemik bedeutet, eine Verbindung zum anderen Menschen herzustellen, eine gemeinsame Sprache zu finden und mit dem anderen eine gemeinsame Wirklichkeit aufzubauen. Dies geschieht mit Hilfe einiger Grundprinzipien.

Selbststeuerungsfähigkeiten erhöhen
Man betrachtet nicht nur die einzelne Person, sondern auch den Kontext, indem man fragt, welche Auswirkungen eigene Interventionen auf andere im Umfeld haben könnten. Die Interventionen sollten so angelegt sein, dass einzelne Mitglieder und die Systeme handlungsfähiger und offener für Optionen werden. Von Foerster (1988. In: Schlippe & Schweitzer 2003, S. 116) plädierte dafür, stets so zu handeln, dass man die Anzahl der Möglichkeiten vergrößert und die Selbststeuerungsfähigkeiten des Systems erhöht.

Anschlussfähigkeit
Die Eigengesetzlichkeit eines Systems wird geachtet. Interventionen sollten nach Auffassung von Eckardstein (1999) nicht vollkommen unverständlich sein, sondern für das System wahrnehmbar und akzeptabel sein und Impulse setzen.

Ressourcenorientierung
Man geht davon aus, dass die Menschen, mit denen man arbeitet, über Ressourcen verfügen, die im Moment vergessen und verschüttet sind. Man durchforscht die Berichte und Handlungen danach und verweist darauf.

Lösungs- statt oder neben der Problemorientierung
Man kultiviert eine optimistische Grundhaltung gegenüber der Problemlösefähigkeit des anderen und zeigt Respekt vor der bereits gezeigten Lösungskompetenz. Jeder, der ein Problem beschreibt, weiß, von welchen Problemen er sich verabschieden möchte. Damit weiß er auch implizit um die angestrebte Lösung, denn niemand kann ein Problem wahrnehmen ohne innere Kenntnis, dass es auch anders und besser laufen könnte.

Respekt vor der Selbstgestaltungskraft der Systeme
Man erkennt an, dass man es mit lebendigen, offenen Systemen zu tun hat, die nicht vorhersagbar reagieren. Jede Person, jedes System ist einzigartig und reagiert individuell gemäß seiner Wahrnehmung und Wirklichkeitskonstruktion. Die unterschiedlichen Sichtweisen bekommen Raum, man bedenkt sie in ihren jeweiligen Hintergründen und Konsequenzen. Sie bieten eine Gelegenheit für einen angstfreien Umgang mit Widersprüchen und Disharmonie, die durch unterschiedliche Sichtweisen zwischen den Beteiligten entstehen können.

Systemisch neugierig
Man übt sich in der Haltung des Nichtwissens. Man will die Muster und die Vielfalt möglicher Muster eines Systems kennen lernen. Es geht um die „... jedem System immanente Eigenlogik, die als weder gut noch schlecht, sondern als wirksam angesehen wird, weil sie sich für dieses System offensichtlich evolutionär bewährt hat“ (Schlippe & Schweitzer 2003, S. 121). Man hört aktiv zu und vermittelt dem anderen, dass man seine Vorstellungen, Gedanken, Absichten und Gefühle versteht. Dabei äußert man durchaus die eigene Meinung und gibt den eigenen Rahmen vor, macht aber gleichzeitig deutlich, dass der andere diese Meinung nicht teilen muss.

3.4.3.3. Systemische Arbeitsweisen

Schwing & Fryszer (2007, S. 44f, ergänzt durch Bleckwedel 2008) sprechen von drei systemischen Arbeitsweisen, dem Interviewen, dem Inszenieren und der Verhaltensbeobachtung.

Ausgangspunkt des Interviews sind die Hypothesen, die die Beobachterin erstellt. Die Beobachterin / Lehrende fragt die einzelnen Anwesenden, verknüpft die Antworten mit ihren Hypothesen und lässt sich zu neuen Fragen anregen. Durch die Fragen und Antworten entstehen Informationen über die Beziehungen im System und die verschiedenen Sichtweisen. Unterschiede zeigen sich, die Bedeutung eines Themas und seine Erklärungen beziehungsweise Zuschreibungen werden deutlich.
Die systemischen Fragen und die Kommentare der Befragten schaffen Unterschiede, die das System anregen, sich zu verändern. Jede Information kann so verstanden werden, dass sie einen Unterschied bezeichnet.[101] Verhaltensänderungen können durch neue Informationen und durch veränderte Bedeutungszuschreibungen entstehen.

Beim Inszenieren arbeitet die Beobachterin / Lehrende spontan mit Verhaltenssequenzen. Neben der rein verbalen Kommunikation werden Gesten, Gebärden, Bilder, Tonfolgen etc. eingesetzt. Es werden kreative (musikalische, gestalterische, theatralische, tänzerische) und körperbezogene Medien und Verfahren hinsichtlich der sozialen Interaktionen der Schüler / Lehrer einbezogen. Bei der Auseinandersetzung mit einer bestimmten Situation wird der Verstand und das emotionale und soziale Erleben einbezogen. Das bringt Bewegung in das System. Das System zeigt sich unmittelbar in seinem Verhalten, indem es z.B. einen Streit inszeniert. Es entstehen nicht nur Informationen über Beziehungen, Sichtweisen und Unterschiede. Durch direkte Interventionen und Inszenierungen werden Situationen emotional durchlebt. Neues kann erprobt und eingeübt werden. Das verändert Wahrnehmung und Handlungspotenziale ebenso wie das Selbstbewusstsein und Selbstgefühl.
Mit Hilfe strukturierter Dialoge, soziometrischer Übungen als Gruppenstrukturanalyse oder Strukturaufstellungen werden Vorschläge herausgefunden. Neues kann eingeübt werden. Die emotional besetzten Bilder und Erfahrungen regen zu Gesprächen innerhalb des Systems an. Ebenso werden systemische Aktionstools wie symbolische Darstellung von inneren oder äußeren Systemanteilen eingesetzt. Das Psychodrama als Aktions- und Interaktionsmethode kann zur Versinnbildlichung systemischer Fragen eingesetzt werden. Das geschieht unter Anwendung von Rollentausch, Doppeln und Spiegeln. Gegenstände, Figuren, Bilder und Metapher können im Raum in Aktion treten. Es kann ein szenisches Spiel stattfinden. Es kommt zu Reflexion im Reflexionsraum und Handlung im Handlungsraum. Fragestellungen zu verschiedenen Themen können in Form von Symbolen (Tiere, Steine, Tücher, Seile) oder mit Hilfe des Systembretts externalisiert werden.
Bei einer Skulpturarbeit stellt eine Person, die sich bereit erklärt hat, ein soziales, ein inneres oder ein thematisches System mit Hilfe von Gruppenteilnehmern als Stellvertreter so zueinander auf, wie die entsprechenden Beziehungen (gegenwärtig oder zu bestimmten Zeiten) erlebt wurden. In diesem verdichteten Beziehungsprozess kommen Nähe und Distanz zwischen den Personen, der zu betrachtende Zeitpunkt und die Energie in Form des körperlichen und emotionalen Erlebens zum Ausdruck. Über die Skulptur werden Bilder geschaffen, die Rückkopplungsprozesse einzelner Systemmitglieder sichtbar machen. Einzelne Lösungsschritte führen zu einer Skulptur, die neue Perspektiven und Sichtweisen abbildet und einen ersten möglichen Schritt für eine Lösung bietet.

[101] Eine sufistische Analogie verdeutlicht das: »Wenn du etwas über das Wasser erfahren willst, dann darfst du keinen Fisch fragen.« Erst wer anderes als Wasser kennt, kann die Qualität des Wassers beschreiben.

Bei der Verhaltensbeobachtung von spontanen oder – von Lehrenden / Beobachtern – angeregten sozialen Interaktionen beobachtet und beschreibt man, wie eine Familie oder Gruppe Beziehung strukturiert. Wie verhält sich eine Person in dem jeweiligen Kontext? Wer nimmt in seinem Verhalten Bezug auf einen anderen, wie werden Informationen ausgetauscht und wer beeinflusst sich gegenseitig? Dann setzt man das Verhalten zweier oder mehrerer Personen zueinander in Bezug und versucht, typische Interaktionen oder Sequenzen von Interaktionen, die wie ein festes Ritual immer wieder ähnlich ablaufen, herauszufiltern. Dabei können die konkreten Inhalte häufig wechseln, während die Grundmuster der Interaktionen identisch sind. Laufen typische Verhaltenssequenzen kontextunabhängig immer wieder ähnlich ab, kann man bei den einzelnen Akteuren feste Rollen, feste Aufgaben innerhalb des Kontextes beschreiben. Es ist ein Erwartungsfeld entstanden, dass sich die Personen immer gleich verhalten.
Systemische Diagnostik ist immer Interaktionsdiagnostik. Interaktionen sind der Schlüssel zur sozialen Dynamik eines Systems (Ritscher 2002, S 36 ff). Durch Interaktionen nehmen Menschen beziehen sich aufeinander, tauschen sich aus, beeinflussen einander. Im zwischenmenschlichen, verbalen und nonverbalen Handeln – in diesen sozialen Interaktionen – entstehen soziale Systeme (Luhmann 1981). Durch genaue Interaktionsbeobachtung erfährt man, wie Beziehung strukturiert wird und leitet daraus Hypothesen für die Arbeit ab. Durch die Beobachtung von Veränderungen in Interaktionen erhält man eine Rückmeldung über Systemänderungen.
Hilfreich bei der Beobachtung von Interaktionen in der Gruppe ist das rangdynamische Modell nach Schindler (1957, S. 308-314). Das Modell erkundet die Gruppenseele. Diejenigen, die sich zu der Gruppe nicht zugehörig fühlen, gehören als sogenannte Außenseiter trotzdem dazu. In einer Gruppe gibt es verschiedene Positionen oder Kategorien unter den Gruppenmitgliedern, mit denen bestimmte Aufgaben und Ziele verbunden sind (z. B. jemand ist kreativ, präsent). Die Gruppe hat immer etwas davon, wie (Anzahl) und in welchen Rollen (anführen, außen stehen, umsetzen, beraten) ihre Gruppenmitglieder verteilt sind. Die Positionen können selbst gewählt oder zugeschrieben werden. Diese Vorgänge laufen oft unbewusst ab. Als 'gesund' wird eine Gruppe bezeichnet, deren Mitglieder die Möglichkeit zum Wechsel der Positionen haben. In Klassen ist dieses Modell hilfreich, um herauszufinden, wer wen unterstützt. Es zeigt sich, in welcher Phase der Gruppenentwicklung die Gruppe ist, wer welche Rolle hat, welche Entwicklungsaufgaben anstehen.
Mit Hilfe soziometrischer Übungen können Rollen in der Klasse und ihr möglicher Beitrag zum System deutlich werden. Die Rolle des 'Sonnenscheins' sorgt vielleicht für Kontakt und gute Stimmung, die des 'Fleißigen' macht den Lehrer stolz und bestärkt ihn in seinem Unterrichtsstil. Der 'Clown' erheitert und lenkt von etwas ab, der 'Zapplige' eint die Lehrer oder die Klasse in der Disziplinierung, der 'Außenseiter' nimmt alle negativen Projektionen auf sich und entlastet die anderen. Der 'Vermittler' glättet Konflikte und sorgt für Harmonie.
Bradford et. al. (1972) gehen davon aus, dass sich das Bewusstsein und das Verhalten bezüglich Rollenzuschreibung und Machtaufteilung verändert, wenn Gruppen ihre Strukturen, Rollenverteilung und Kommunikationsformen systematisch reflektieren. Die Selbstreflexion regt einen sozialen Rückkopplungsprozess an, der Effektivität und Qualität der Zusammenarbeit verbessert.

Innerhalb der systemischen Arbeitsweisen des Interviewens, Inszenierens und der Verhaltensbeobachtung werden unterschiedliche Methoden eingesetzt. Bleckwedel (2008) spricht von strukturellen Methoden (z.B. Joining, Enactment, Verändern von Koalitionen), von strategischen Methoden (z.B. positives Umdeuten / Reframing von Symptomverhalten, Symptomverschreibungen) und von symbolisch-metaphorischen Methoden (Genogramm, Familienskulptur für die Darstellungen komplexer familiärer und nicht-familiärer

Beziehungen). Sprachlich kann man die zirkulären Methoden (systemisches Fragen, Entwicklung von Hypothesen, Bemühen um Neutralität, paradoxe Interventionen) von lösungsorientierten Methoden (Wunderfragen) und von dialogischen Methoden (Reflecting Team, offener Dialog zur Dekonstruktion narrativ hergestellter Wirklichkeiten) unterscheiden.

3.4.3.4. Systemische Methoden

Systemische Methoden müssen, wie jedes Handwerk, unter qualifizierter Anleitung erlernt, geübt und reflektiert werden. Daher gibt die folgende Darstellung einen Überblick über ausgewählte Methoden und dient nicht als Bedienungsanleitung.

Zirkuläre Fragen
Eine besondere Methode der Systemik sind die systemischen Fragen. Dazu zählen Skalierungsfragen, Wunderfragen, Fragen nach Ausnahmen und vor allem zirkuläre Fragen. Zirkuläre Fragen gehen auf die Auffassung zurück, dass Systeme zirkuläre Interaktionen zeigen, d.h., dass sich zwei oder mehrere Personen gegenseitig beeinflussen. Z.B. führt das Verhalten von A zu einer bestimmten Verhaltensweise bei B, die wiederum bei A etwas auslöst, usw.; das Verhalten von A ist zugleich ursächlich und verursacht. Statt linearer Kausalität, bei der man nur vom Ursache-Wirkungs-Prinzip ausgeht, weisen Interaktionsmuster in einem System Kennzeichen zirkulärer Kausalität auf (Schneewind, 1999, S. 159). Zirkuläre Fragen kontextualisieren ein Phänomen. Sie zeigen, dass ein Phänomen / Konflikt / Symptom nicht mit dem einzelnen Menschen zu tun hat, sondern mit dem System. Sie geben Einblick in typische Interaktionen von zwei oder mehreren Personen. Sie verdeutlichen Sichtweisen und zeigen Unterschiede auf. Durch Umformulieren oder Fragen nach Nutzen und Vorteil setzen sie einen neuen Bezugsrahmen. Dadurch ermöglichen sie neue Perspektiven und Lösungsideen. Ein Beispiel wäre die Frage: „Was müsste Schüler X Ihrer Meinung nach tun, um zehn Rechtschreibfehler im Diktat zu bekommen? Wer fände das gut? Wer würde sich darüber ärgern? Wer würde Schüler X unterstützen, das Diktat fehlerfrei zu schreiben?“
Mit Hilfe zirkulärer Fragen untersucht man die Wechselwirkungen im System und verändert eigene Hypothesen. Zirkuläre Fragen können nach Subsystemen und Koalitionen fragen. Dann spricht man von dyadischen Fragen. Beispiel: „Was glaubst du, fühlt A...?" Triadische Fragen erforschen, wie die Interaktion / Kommunikation von A und B aus der Perspektive von C aussieht. Beispiel: „Was meinst du, denkt B, wenn sie A so fleißig erlebt?"
Zirkuläre Fragen stellen eine Beziehung zwischen Symptom und Kontext her. Sie verdeutlichen die zeitliche Dimension eines Verhaltens. Durch zirkuläre Fragen wird klar, dass es nicht einen einzelnen problematischen Schüler gibt, sondern dass es einen Kontext gibt, in dem ein Verhalten stattfindet beziehungsweise dessen Produkt das Verhalten ist. Indem man Unterschiede erfragt, wird deutlich, dass es sich bei einem Phänomen (X ist zappelig) nicht um eine Eigenschaft handelt, sondern um ein Verhalten. (Wie verhält sich X, wenn sie als zappelig beschrieben wird? Was geschieht, wenn X ihr zappeliges Verhalten zeigt? In welchen Situationen wird es wie stark gezeigt? Wer ist dabei? Wer reagiert wie? Was geschieht davor? Wie ist die zeitliche Abfolge der Interaktion?)
Bei zirkulären Fragen kommt es weniger auf die Inhalte der Antworten an als auf die innere Bedeutungsgebung, die Glaubenssysteme, die Sichtweisen und Verantwortungen, die von den systembeteiligten Mitgliedern einander zugewiesen werden. Sie zeigen Werte, Muster und Geschichten des Individuums und des jeweiligen Systems auf, indem sie Gedanken erfragen (Was denkst du, was denkt dein Vater?). Durch die Fragen werden Phänomene / Symptome in einen anderen Rahmen / Kontext gestellt und damit umgedeutet. Beim zirkulären Fragen handelt es sich nur um eine Möglichkeit des Begreifens. Es gibt keine Objektivität, sondern nur individuelle Aufmerksamkeitsfokussierung. Jede Frage schafft gleichzeitig eine

Information, da sie implizit eine Aussage / Botschaft beinhaltet. Die Frage „Was ist Ihr Problem?“ beinhaltet die Aussage, dass es ein 'Problem' und ein 'Du' gibt. Jede Frage ist gleichzeitig eine Intervention. Fragen sind ein gemeinsames Ringen um Wirklichkeitsdefinitionen, die an der richtigen Stelle viel Veränderung bewirken (Schlippe 1995, S. 19-32).

Hypothesen
Eine weitere wichtige systemische Methode ist die Hypothesenbildung. „Eine Hypothese ist eine vorläufige, im weiteren Verlauf zu überprüfende Annahme über das, was ist“ (Schlippe & Schweitzer 2003, S. 117). Man bildet die Annahmen aufgrund von Sinneswahrnehmungen, Informationen, Erfahrungen oder Überzeugungen. Sie geben dem, was man wahrnimmt, eine Bedeutung.
In der systemischen Pädagogik entstehen durch Hypothesenbildung für den Schüler neue Handlungsmöglichkeiten. Eine Fülle von Informationen wird auf einige Hypothesen reduziert, die im Dialog oder mit Hilfe eines Reflecting Team ständig überprüft werden. In der systemischen Pädagogik sind Hypothesen kontextbezogen und schreiben einem Verhalten Sinn zu. Sie unterstellen positive Absichten und sie rufen als unkonventionelle Unterstellungen Überraschung und Neuorientierung hervor. Schwing & Fryszer (2007) weisen auf die Unterschiede zwischen naturwissenschaftlich objektivierenden und systemischen Hypothesen hin.

Hypothesen	
Objektivierend, verdinglichend	**Systemisch, verflüssigend**
Intrapersonell Hypothesen beziehen sich auf Eigenschaften, die innerhalb der Person angesiedelt werden	**Interpersonell** Hypothesen machen Aussagen über Beziehungen, Interaktionen der Beteiligten und des Kontextes
Ursachen Hypothesen geben Erklärungen über Ursachen mit der Annahme linearer Ursache-Wirkungsbeziehung	**Funktionen** Hypothesen beziehen sich auf den Sinn, die Funktion von Symptomen oder Handlungen für das jeweilige System
Vergangenheit Hypothesen leuchten die Vergangenheit aus	**Gegenwart und Zukunft** Hypothesen beziehen sich auf das aktuelle Wirkungsgeflecht in Systemen und beziehen die Zukunft mit ein
Über die Zeit stabil Hypothesen suchen nach stabilen, invarianten Eigenschaften und Erklärungen	**Veränderlich** Hypothesen «verflüssigen» Eigenschaften in zeit- und kontextbezogene und damit veränderliche Verhaltensmuster
Negative Konnotierung Hypothesen beziehen sich auf Defizite, Fehlendes	**Positive Konnotierung** Hypothesen unterstellen positive Absichten, Funktionen, beziehen Ressourcen mit ein
Kontextentfremdet Eigenschaftshypothesen abstrahieren von den Kontexten (Zeit, Raum, Personen), in dem die Person handelt	**Kontextbezogen** Hypothesen verknüpfen die Handlungen mit den Umfeldbedingungen, weisen ihnen neue Bedeutungen zu
Konventionell Hypothesen sind in üblichen psychologischen oder soziologischen Denkmustern oder alltäglichen Konventionen verhaftet	**Unkonventionell** Hypothesen weichen von traditionellen Denkmustern ab. Durch kreative, pfiffige oder freche Unterstellungen entfalten sie Überraschungsmomente, öffnen neue Perspektiven

Abb. 27: Konstuktionsprinzipien für Hypothesen (Schwing & Fryszer 2007, S. 135)

In der Systemik bildet der Lehrer / Berater Hypothesen und lässt sie wieder los. Dabei geht es nicht darum, die 'richtige' Hypothese zu finden. Vielmehr hat die Hypothesenbildung zwei Funktionen:
Sie ordnet die vielen Informationen eines Systems, indem sie dazu beiträgt, wichtige Informationen von unwichtigen zu unterscheiden und Orientierung zu ermöglichen.
Darüber hinaus hat sie Anregungsfunktion. Hypothesen mit Neuigkeitscharakter sind besonders nützlich, wenn sie neue Sichtweisen anbieten und das System zu Neuem anregen. Daher ist eine Vielfalt von Hypothesen wünschenswert, da sie zu einer Vielfalt von Perspektiven und Möglichkeiten führt. „... Menschen verfügen an jedem Punkt ihrer Entwicklung über eine Vielzahl von Möglichkeiten, sie entschließen sich aber – aus subjektiv respektablen Gründen – vieles von dem, was sie tun könnten, zumindest vorläufig noch nicht (oder nur manchmal) zu tun.“ (Schlippe & Schweitzer 2003, S. 124)

Reframing
Ein Erlebnis wird von dem Beobachter in einen neuen Kontext, einen neuen Rahmen gestellt.[102] Indem hypothetisch ein verdeckter Nutzen des Verhaltens für das System angenommen wird, wird ein Phänomen positiv für den Symptomträger umgedeutet. „Und Du versuchst nun, alle Aufmerksamkeit in der Familie auf Dich zu ziehen, damit andere Probleme kein Thema werden können? Das ist sehr bewundernswert!“ (Reich 1997, S. 249)

Reflecting Team
Das Reflecting Team ist ein Beobachterteam aus circa 3 Beobachtern. Sie sitzen distanziert zum beobachteten System. Sie tauschen auf Aufforderung ihre Beobachtungen, Hypothesen positiv konnotierend (wertschätzend) untereinander aus. Die Systemmitglieder hören dem Dialog des Teams zu. Das Reflekting Team führt neue Beobachterperspektiven ein und stärkt die konstruktive Zusammenarbeit der Gruppe.

Skulpturarbeit
Eine Situation wird als Denkmal oder Skulptur dargestellt. Die Skulptur kann sowohl vom Beobachter gestellt werden („Kann ich mal meinen Eindruck von eurer Arbeitsgruppe bezüglich des Arbeitsthemas aufstellen?“) als auch von einem Gruppenmitglied („Kannst Du mal die Gruppe so aufstellen, wie Du meinst, dass sie bezüglich des Arbeitsthemas zueinander stehen“). Durch den räumlichen Abstand wird Nähe oder Ferne der Mitglieder symbolisiert, durch die Größe können Hierarchien ausgedrückt werden, durch vorgegebene Mimik / Gestik können Gefühle symbolisiert werden. Es können auch Materialen benutzt werden. Die Skulptur schafft ein erfahrbares Bild einer komplexen Situation oder eines komplexen fachlichen Inhalts.

3.4.3.5. Beispiele

Effi Briest
Beck (2005) schildert die systemische Arbeit im Deutschgrundkurs, 12. Jahrgangsstufe zu „Effi Briest“.

- Berücksichtigung des Kontextes: Vorgaben des Lehrplans, räumliche und zeitliche Situation, Schüleranzahl, vorausgehende Lektüre/Aktivitäten
- Störung: Nur 3 von 23 Schülern haben den ganzen Text bis zum vereinbarten Zeitpunkt gelesen. Umdeutung: Welches sind die guten Gründe für die übrigen

[102] Beispiel zum Reframing von Bandler & Gindler (1985, S. 27): „Meine Frau braucht ewig, um sich für etwas zu entscheiden. Sie muss sich sämtliche Kleider im Laden anschauen und miteinander vergleichen, bevor sie eines auswählt.“ „Sie entscheidet also sehr sorgfältig. Ist es nicht ein tolles Kompliment, dass sie von allen Männern dieser Welt ausgerechnet Sie gewählt hat.“

Schüler gewesen, Effi Briest nicht / nicht ganz zu lesen?
- Durch Fragen (Wann und wo haben Sie gelesen? Was hat Sie beim Lesen irgendwie beschäftigt? Wovon wird im Text nichts erzählt? etc.) und durch die einzelnen Antworten der Schüler und Schülerinnen erfahren alle etwas über die verschiedenen Leseerlebnisse mit der Lektüre.
- Jede Schülerin und jeder Schüler formuliert eine Leseaufgabe für sich. „Welche Textstellen bereiten mir besonderes Unbehagen?" „Wo bleibt Effis Widerstand?" „Wie wird Effi zur Frau und wie werde ich zur Frau?" „Qualität der Unlust bei Fontane".
- Subjektive Bearbeitung der Leseaufgabe ausgehend vom eigenen Blickwinkel, differenziert durch Rückmeldungen von Mitschülern mit Hilfe von Gutachten.
- Anschlusslektüre
- Reframing des Ausgangstextes durch drei Filme zum Thema Ehe aus unterschiedlichen Perspektiven.

Pilotprojekt Unterrichtsausfall (Froitzheim in: Voß 2006, S. 15)
In der Züricher Oberland Schule im Kanton Wetzikon unterrichteten sich Oberstufenschüler aufgrund starker Sparmaßnahmen ein halbes Jahr selbst. Vorgegeben wurden lediglich Lernziele. Am Ende der Selbstlernphase zeigte sich, dass die Schüler ohne Lehrer mindestens so gut abschnitten wie die mit Lehrer. Während des Modellprojekts gab es für die Selbstlerner wöchentlich eine Sprechstunde mit den Fachlehrern; außerdem waren die Fachlehrer jederzeit per E-Mail zu erreichen. Die Schüler trainierten Team- und Organisationsfähigkeit, Kooperationsbereitschaft, Zeitmanagement und Eigenverantwortung.

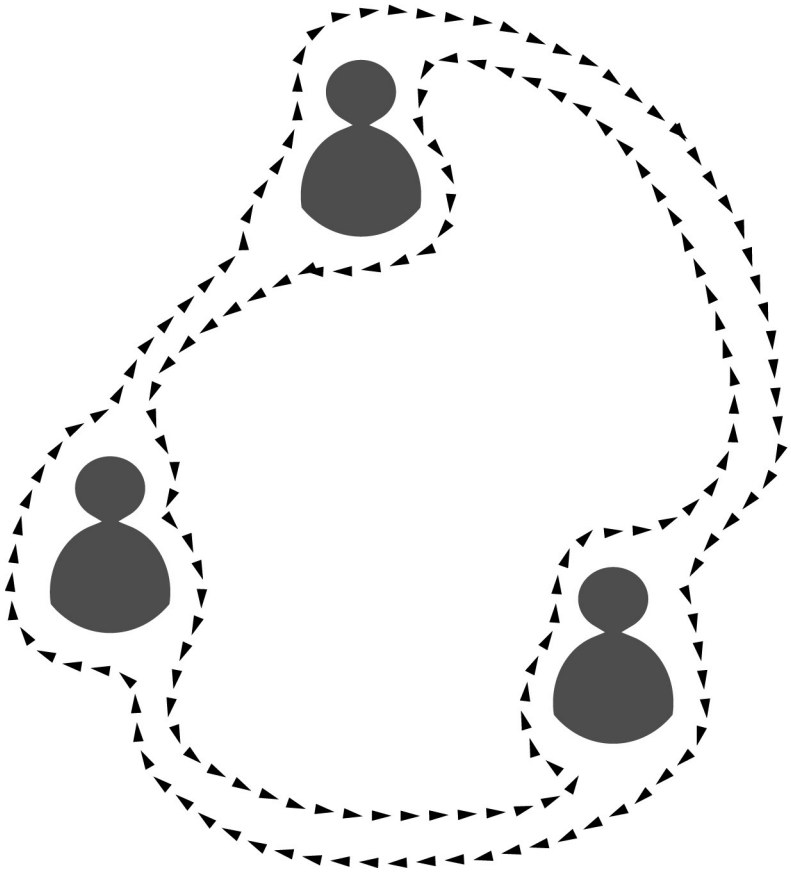
Open Space: Selbstorganisiertes Lernen in Großgruppen (Owen 1997; Maleh 2000)
Open Space ist eine Methode für Großgruppen, bei der alle Teilnehmenden selber eine Konferenz oder Veranstaltung unmittelbar und hierarchiefrei organisieren.
- Leitthema vorher auswählen (z.B. ein pädagogisches Leitthema)
- Alle TN (von 10 - 200 / 700 / 1000) sitzen in einem Raum, in einem Kreis
- Themaeinführung durch Moderationsleitung, leere Agenda an der Tafel (40 Min)
- Themensammlung zu Themen, die zum Leitthema wichtig sind und deren Bearbeitung gewünscht wird, auf ein Blatt schreiben, im Kreis ankündigen und an eine Wand, den Marktplatz, aufhängen.
- Organisation: Den Themen werden Orte und Zeiten zugeordnet.
- Die übrigen Teilnehmer tragen sich ein, wo sie mitarbeiten möchten. Damit ist die Agenda gemeinsam entwickelt.
- Alle Beteiligten können herumgehen und schauen, zu welcher Zeit, zu welchem Thema in welchem Raum gearbeitet wird. Man geht in eine Gruppe, die einen wirklich interessiert
- Die Gruppenarbeit beginnt.
- Ende der Aktivität ist, wenn die Gruppe das für sich beschließt oder wenn der Rahmen der Agenda eine neue Phase vorgibt.
- Es gelten vier Prinzipien:
  Wer immer kommt, ist gerade die richtige Person
  Was auch immer geschehen mag, es ist das einzige, was geschehen kann.
  Wann immer es beginnt, es ist der richtige Zeitpunkt
  Vorbei ist vorbei, wenn die Gruppe es für nötig erachtet
- Benötigte Elemente: Kreis als Kommunikationsform
  Protokoll jeder Sitzung, für alle zugänglich
  Marktplatz als Ort der Angebote
  Anschlagtafel für Tagesordnung, Räume, Zeiten

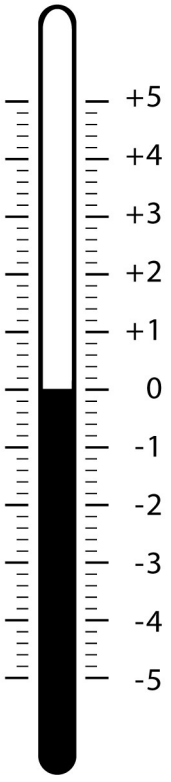
3.5. Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurde der systemische Ansatz entwickelt. Es wurde gezeigt, dass er durch die Offenheit der anthropologischen Fragestellung – Individuum und Sozialwesen – bedingt ist. In Kapitel 1 wurde gefragt, was der Mensch als Mensch ist, wird, werden kann, was er aus sich macht und wie sich Menschen einer flexiblen Gesellschaft mit unvorherbestimmbaren Entwicklungen gegenseitig austauschen. Vor systemtheoretischem Hintergrund und anhand systemischer Methoden wurde gezeigt, dass Menschen sich innerhalb von Systemen verstehen können. Es wurde deutlich, dass systemische Ansätze die Bildungsaufgaben 'interdisziplinäres Denken, interpersonale Fähigkeiten und Kontextbezug' fördern. Systemische Vorteile wurden dargestellt: sie wirken der tief verwurzelten Annahme, die Welt lasse sich auf klare, einfache Ideen reduzieren, entgegen. Sie fördern die Erkenntnis, dass neben der persönlichen Überzeugung von einer richtigen und angemessenen Wirklichkeit eine Vielfalt von Wahrheiten und authentischen Wegen existiert. Sie regen Wissen über verschiedene (individuelle, kulturelle, nationale etc.) Sichtweisen an, schulen Bewusstsein für Zusammenhänge und üben Methoden und soziale Kompetenz im Umgang mit Unterschieden ein. Die Vorteile systemischer Pädagogik – Koexistenzbewusstsein, Mehrdeutigkeit und Kontextbezug – wurden anhand von Beispielen skizziert.

Kreativ-künstlerische Integration:

Förderung selbstaktualisierender und kontextaktualisierender Prozesse
und Entwicklung der Wärmeplastik





Kapitel 4: Kreativ-künstlerische Integration

Kapitel 4 zeigt einen praktischen Weg auf, die Vision 'Soziale Plastik' aus Kapitel 1 zu konkretisieren. Dieser Weg besteht aus der kreativ-künstlerischen Verbindung der individuumsorientierten Ressourcenaktivierung aus Kapitel 2 und der systemorientierten Pädagogik aus Kapitel 3. Gleichzeitig ist die künstlerisch-kreative Integration als eigenständiger Weg zu bewerten, der die interpersonalen Prozesse – Interaktion, Interdisziplinarität, Interdependenz – und die intrapersonalen Prozesse – Selbstgestaltung, Grundfähigkeiten – aktualisiert. Die künstlerisch-kreative Aktualisierung zeigt sich als Wärmeplastik.
Kreativität wird als performative alltägliche Aktivität entwickelt (Plodeck 2010). Zwei Ebenen des kreativ-künstlerischen Tätigseins werden eingeführt. Eine Ebene ist die Umformung seiner selbst und der Beziehung zu anderen durch kreativ-künstlerische Vorgehensweisen. Die zweite Ebene ist die Wärmeplastik, die durch Achtsamkeit (Siegel 2006; 2007; Langer 1997), Sprache (Schulz von Thun 1998; Ten Siethoff 1996; Langer 1984; Hartkemeyer & Hartkemeyer 2005) und Logik des Herzens (Servan-Schreiber 2002; Golemann et al. 2002; Hüther et al. 2008) kultiviert werden kann. Anhand von Untersuchungen wird abgeleitet, dass das Modell der Wärmeplastik den derzeitigen Anforderungen an Bildung am ehesten entspricht. Beispiele von wärmeplastischen Projekten zeigen Möglichkeiten auf, den einzelnen Menschen in seinen unterschiedlichen Erscheinungsformen nicht nur passiv zu tolerieren, sondern ihn für unentbehrlich zu halten.

4.1. Kreativ-künstlerisches Tätigsein

Schon 1994 plädierte Frey (1994, S. 149) für Kreativität: „Wenn Deutschland aus der Strukturkrise gestärkt hervorgehen möchte, brauchen wir eine erhöhte Wertigkeit von Phantasie, Kreativität, Querdenken und gesundem Chaos.“ Kreativität ist nicht nur eine Ressource für Wirtschaft, Arbeitswelt und Politik, sie spielt auch eine zentrale Rolle für einen lebendigen Organismus Schule (Dalin et al. 1995): sie ist sowohl Voraussetzung als auch Methode für ressourcenorientierte Förderung und für systemische Vorgehensweisen. Sie erlaubt spielerischen Perspektivwechsel zwischen intrapersonalen oder interpersonalen Vorgehensweisen. Dabei schützt sie vor extremen Positionen. Eine strikte Anwendung von Logik und Reduktionismus auf das Individuum würde die Systemkomponenten vernachlässigen. Die Annahme einer radikalen Konstruktion der Welt würde in Beliebigkeit führen.

Kreativität liegt in jedem Beobachten. Beobachten ist unausweichlich Ausdruck der persönlichen künstlerischen Natur, der Einbildungskraft, der Sprache und der Wahrnehmung. Siebert (2008, S. 21) geht davon aus, dass Beobachten schon Handeln ist.
Kreativität liegt in jedem Fragen und Erkennen. Der Sondierungspunkt liegt nach Batesons Auffassung (1981, S. 112) immer im Herzen des Fragenden und Forschenden: „Welches ist meine Antwort auf die Frage nach der Natur der Erkenntnis?"
Kreativität liegt in jedem Handeln. Die eigene körperliche Anwesenheit und das eigene praktische Wissen sind Aktivitäten, durch die Menschen Teil eines Systems sind und sich selbst 'aufführen'. „Praktisches Wissen ist performativ; es ist körperlich, ludisch, rituell und zugleich historisch, kulturell; performatives Wissen bildet sich in face-to-face Situationen und ist semantisch nicht eindeutig; es ist ästhetisch und entsteht in mimetischen Prozessen; performatives Wissen hat imaginäre Komponenten, enthält einen Bedeutungsüberschuss und lässt sich nicht auf Intentionalität reduzieren; es artikuliert sich in Inszenierungen und Aufführungen des alltäglichen Lebens, der Literatur und der Kunst.“ (Wulf 2001. S. 12)

Zeitgenössische Künstler wie z.B. Eliasson (2004a) thematisieren die grundlegende alltägliche performative Kreativität. Das geschieht bezüglich intrapersonaler Aspekte – z.B. in Form einer inszenierten Selbstreflexion des Künstlers, Offenlegung der Konstruktion des Kunstwerks oder in der Frage nach der ethischen Verfasstheit des Betrachters (Plodeck 2010, S. 23, S.316) – und bezüglich interpersonaler, relationaler Aspekte – indem die Beobachter beispielsweise in ihrer Interaktion mit anderen Beobachtern oder mit den Objekten Teil des Werkes sind. Im Kunstraum wird das Sich-Ereignen von Kunst inszeniert und Erfahrungen wie das Zusammenspiel visueller Raumwahrnehmungen, Beobachtung der Beobachtung, Interaktion und Kommunikation ermöglicht. Eliasson (2004b, S. 197) sagt: „Ich untersuche die Verhältnisse zwischen Subjekt und Objekt oder die Konstruktion und die Idee von Subjekt und Objekt."
Plodeck (2010, S. 313-317) zeigt, dass in der performativen Ästhetik Selbstreferenz und sozialreflexive Elemente in den Kategorien Raum, Zeit und Körper eingesetzt werden. Der Raum wird nicht nur als materieller, objektbeschriebener Raum eingesetzt, sondern als reflektierter, kontextbezogener, situativer, inhaltlich thematisierter, öffentlicher oder privater Raum. Die Zeit wird in Form von Beschleunigung, Verlangsamung, Zeitvergehen und Zeitsteuerung einbezogen, sodass der Betrachter zu Reflexionen über Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft angeregt wird. Der Körper des Künstlers und / oder des Betrachters wird unmittelbar in das Werk und die Rezeption des Werkes eingebunden, indem spezifische Erfahrungsräume kinästhetische Bewegungserfahrungen (Lehmann, 2004. S. 357) ermöglichen. Um die Erfahrung der Betrachter zu inszenieren, setzen Künstler nach Untersuchungen von Mersch (2002) Paradoxalität, Destruktion (Mersch www.) und Selbstreferenz ein. Es werden Wahrnehmungsmodelle wie Extension in den Raum, Immersion (d.h. körperlich-sensueller Distanzverlust zum Artefakt), Umhüllung und Verschleierung eingesetzt (Plodeck 2010, S.21).
Auch in Schule und Hochschule können "In einem Netzwerk von Alltagserfahrungen, ästhetischen Gestaltungen und pädagogischen Inszenierungen [können] performative Handlungen und ihre biografische Reflexion produktiv werden" (Peters 2005, S. 9). Im Bezugsrahmen der Bildungsprozesse, die sich im Erfahrungsraum Schule ereignen, bringt der sozialplastische Ansatz die kreativ-künstlerische Verbindung der Potenziale des Künstlers oder Betrachters mit seiner Umwelt zur Aufführung. Im Arbeiten mit der künstlerischen Natur – des Denkens, der Wahrnehmung, der Einbildungskraft, der Emotionen, der Sprache und kreativ-künstlerischen Prozessen – wird das Wechselspiel zwischen dem individuellen, ressourcenorientierten und dem gesellschaftlichen, relationalen Aspekt der Doppelnatur des Menschen bewusst, gestaltbar und aktualisiert.

„Nur durch ein gewisses Maß an Aktivität" gewinnt man ein Bewusstsein über sich selbst, nicht allein dadurch, indem man nur über sich selbst nachdenkt (Bruce Naumann, 2010). Diese Aktivität zeigt sich als Integration. Die kreativ-künstlerische Tätigkeit führt Integration absichtsvoll und mit einem gewissen Maß an Aktivität herbei.[103] Sie ist ein unabgeschlossener, konfliktoffener, verschlungener Prozess der beteiligten Elemente / Personen / Umstände.[104] Sie dient der Selbstaktualisierung, d.h. Bestehendes zu ändern, aber auch zu bekräftigen und Zusammenhänge unter einem übergeordneten Gesichtspunkt herzustellen. Integration kann auch als Aktivität verstanden werden, durch die der Mensch

[103] Natürliche Wege der Integration von Erfahrungen sind zum Beispiel der Schlaf, Träume, Rückzug, lange Spaziergänge in der Natur, intellektuelle Prozesse und äußere und innere Dialoge. Sie geschehen eher zufällig und unabsichtlich.

[104] Integration wird vielfach im Zusammenhang mit Migration und Sonderschulen verwendet, um die Eingliederung von Migranten in die Gesellschaft und von Sonderschülern bzw. Förderschülern in die Regelschulen zu bezeichnen. Der Begriff kann dahingehend missverstanden werden, dass fremde oder ausgegliederte Themen / Menschen / Gefühle, die sich vor einem homogenen Ganzen abheben, angepasst werden sollen, um Unterschiede zu nivellieren.

seinen Erfahrungen einen Sinn gibt. [105] Durch Integration gestalten Menschen innerlich und äußerlich die eigene Entwicklung, indem sie Erfahrungen, Erkenntnisse und Handlungen, die nebeneinander koexistieren oder sich widersprechen, zu einem neuen Ganzen zusammenfügen, ohne das Alte ganz zu verwerfen. Allerdings ist dieses 'Ganze' vor dem Hintergrund des ständigen Wandels der Wirklichkeit und der Tatsache der gegenseitigen Bedingtheit nur ein ideelles Ganzes. Daher ist Integration eher ein permanenter Dialog über das gemeinsame „strukturelle Driften“ (Maturana & Varela 1987, S. 137-140) aller als zugehörig / beteiligt betrachteten Komponenten.

In der kreativ-künstlerischen Tätigkeit kann der Integrationsprozess von ressourcenorientierter Diagnose / Förderung und systemischer Anwendungsorientierung aktiv wahrgenommen werden und zu einer Wärmeplastik weiterentwickelt werden:

In der *intrapersonalen ressourcenorientierten Förderung* kann die permanente Selbstveränderung und -bildung wahrgenommen werden:

- Ressourcen aus der Entwicklung des Menschen können reifen.
- Physische, psychische und mentale Ressourcen werden gestärkt und verfeinert. Die Sinne werden geschärft und die Macht innerer Bilder wird erlebbar.
- Der Mensch erlebt unter seinem eigenen Einfluss subjektiv Veränderungen, z.B. ein verändertes körperliches Erleben, neue Gewohnheiten, neue Lernhaltungen. Die Prozesse der Veränderung und Entwicklung werden im kreativ-künstlerischen Tätigsein vertieft. Adler (1982, S. 238-242) spricht davon, dass Schaffen, Erschaffen und Gestalten das Wirken der "schöpferische[n] Kraft, die identisch ist mit dem Ich", sind. Schaffen, Erschaffen und Gestalten sind performatives (Ich-) Wissen.

In der *interpersonalen, relationalen Förderung* kann die permanente Selbst- und Kontextreflexion wahrgenommen werden.

- Individuelle Wertmaßstäbe, biographische Erfahrungen und die Eigendynamik des Einzelnen tritt mit der Umwelt über komplexe, nicht voraussagbare, z. T. synergetisch (zusammenwirkende) verlaufende Bewegungen in Interaktion.
- Konflikte können intensiv bearbeitet und Lösungen können spielerisch entwickelt werden.
- Soziale Felder werden begehbar und gestaltbar. Damit wird Schaffen, Erschaffen und Gestalten performatives soziales Wissen im Sinne von Beuys (in: Rappmann 1991, S. 117): “Am richtigen Ort, zur richtigen Zeit, das Richtige tun. Das ist Kunst.“

In der *kreativ-künstlerischen Integration* findet das Wechselspiel der intrapersonalen und interpersonalen Förderung als permanente liebevolle Situativität statt. Sie findet im kreativ-künstlerischen Tätigsein und in der Wärmeplastik mit Hilfe von Achtsamkeit, Kommunikation und Einsatz von Herz, Verstand und Hand statt.

4.2. Ebenen des kreativ-künstlerischen Tätigseins

Die erste Entwicklungsebene besteht in der kreativ-künstlerischen Tätigkeit der Umformung seiner selbst und der Beziehung zu anderen. Hier ist der einzelne Mensch damit beschäftigt, seine Ressourcen zu vertiefen und den Kontext zur anderen herzustellen.

[105] Dabei stütze ich mich auf die Annahme Beckers (1997, S. 286), dass individuelles Handeln nicht nur der aktuellen Bedürfnisbefriedigung dient, sondern dass der Mensch darüber hinaus nach Sinn strebt, nach Sinnerfülltheit, nach „Bejahung bestimmter Ziele und Werte sowie [das] Zur-Verfügung-Stehen eines kohärenten Bezugs- und Orientierungssystems“.

Dies geschieht unter den Gesichtspunkten von Kohärenz, Heterostase und Resilienz. Es werden kreative Methoden eingesetzt.

Die zweite Entwicklungsebene besteht darin, sich nicht nur in der Beziehung zu sich selbst und den anderen, sondern sich auch in Bezug auf den gemeinsam entstehenden Lebensraum als künstlerisch tätig wahrzunehmen. Im Moment der Integration bilden alle Faktoren ein Kraftfeld, dem alle Beteiligten jeweils einen Sinn geben und das sie zu einem situativen Ganzes gestalten. In diesem Zusammentreffen entsteht die unsichtbare Skulptur. Das, was nicht unmittelbar sichtbar ist, ist die Ausrichtung oder Intention der Beteiligten: Lehnen die Beteiligten sich selbst oder einander in Teilen ihrer Existenz ab, so entsteht eine Kälteplastik. Akzeptieren sie sich in ihrer eigenen und gegenseitigen Existenz und sehen sie sich als Bereicherung, entsteht eine Wärmeplastik. In ihr liegt die größte integrative Kraft, die Liebe. Die Liebe behandelt jeden als einzigartig und verbindet gleichzeitig das, was gleichberechtigt nebeneinander steht, mit Verstehen und Mitgefühl, ohne Unterschiede zu nivellieren.

Die Entwicklung der Wärmeplastik findet nicht spontan und automatisch statt (Buscaglia 1984). Man kann sie durch Anleitung und Übung erlernen, indem man sich mit Hilfe mehrerer Faktoren zu ihr in Verbindung setzt. Drei wichtige Faktoren auf diesem Weg sind Achtsamkeit, Kommunikation und Logik des Herzens.

4.2.1. Kreativ-künstlerisches Tätigsein als Umformung seiner selbst und der Beziehung zu anderen

Diese Entwicklungsebene kreativ-künstlerischen Tätigseins geht davon aus, dass Selbstkompetenz, Sachkompetenz und Sozialkompetenz erst durch eine Verbindung von individuellem Wachstum und der Gestaltung von Systembeziehungen dauerhaft und nachhaltig entstehen (Fatzer 1999, S. 1071). Die Verbindung von intrapersonalem und interpersonalem Wachstum ist gerade angesichts der aktuellen Probleme von Schulen und Unternehmen wichtig. Diese beruhen zu einem großen Teil auf einem Mangel an persönlicher Entwicklung und Teamlernen, an Offenheit und Integrität sowie an Fehlerfreundlichkeit und Kreativität (Götz 1999).

Auf der Entwicklungsebene, sich selbst und die Beziehung zu anderen umzuformen, findet kreativ-künstlerische Integration insbesondere in den spezifischen Funktionen Kohärenz – Heterostase – Resilienz statt (vgl. Glöckler 2001), deren Entwicklung sie unterstützt.

Förderung eines Kohärenzgefühls
Unter Kohärenz versteht man die Fähigkeit, ein Gefühl des Zusammenhangs alles Seienden herzustellen. Es handelt sich um einen inneren Wachstumsprozess, den Menschen als befriedigend erleben. Es befriedet das Grundbedürfnis der Menschen, sich und ihrem Leben einen Sinn zu geben. Viele Menschen sehnen sich danach, die Begrenzungen der menschlichen Natur zu überwinden und sich mit etwas Übergeordneten in Verbindung zu setzen.
Kunst ist eine Möglichkeit der Verbindung. Der Dirgent Hanoncourt spricht davon, dass Kunst die Nabelschnur ist, die uns mit dem Göttlichen verbindet. Für ihn garantiert Kunst das Menschsein. Die kreativ-künstlerische Integration bietet den Raum, in dem Einzelne die Möglichkeit haben, durch Übung und Wiederholung ihre Erfahrungen aktiv zu integrieren. Gleichzeitig überschreiten künstlerisch-kreative Methoden die rein technisch-methodische Beherrschung eines Instruments, einer Farbe, einer Gestaltung. Dadurch kann der Mensch sowohl mit seinen logischen als auch seinen intuitiven, imaginativen und

inspirativen Fähigkeiten wirksam werden. Im künstlerischen Tun auf physiologischer, psychologischer und sozial-kommunikativer Ebene besinnt er sich auf sich und seine Potenziale, er überprüft sie und baut sie aus.

Förderung von Heterostase
Unter Heterostase versteht man die Fähigkeit des Menschen, sich mit Andersartigkeit auseinanderzusetzen und sich in dieser Auseinandersetzung zu stärken. Heterostase bedeutet in diesem Zusammenhang, mit dem Fremden mit allen Lebenslagen selbstregulierend zurechtzukommen. Die Stärkung und die Erweiterung eigener Kraftquellen spielt dabei eine wichtige Rolle.
Der Mensch ist sowohl in seine Lebensumgebung eingebunden als auch eigenständig. Er braucht eine haltende Umgebung, eine einbindende psychosoziale Umwelt, mit der er verschmelzen und von der er sich lösen kann. Im lebenslangen Entwicklungsprozess organisiert sich das Gleichgewicht immer wieder neu, mal zugunsten der Unabhängigkeit, mal zugunsten des Zugehörigkeitsgefühls. Entwicklung lebt von der grundlegenden Ambivalenz zwischen Einzelwesen und Sozialwesen. Dieser Lebensprozess ist ruhelos und schöpferisch in seinem ununterbrochenen Streben nach Einigung (Kegan 1994, S. 159).
Die kreativ-künstlerische Integration schafft den Rahmen, in dem der Mensch die Dynamik eigener und fremder Interessen / Fähigkeiten etc. erleben kann. Die zusammenführende Wirkung von Integration erstreckt sich nicht auf das Individuum allein, sondern auch auf gesellschaftliche Bereiche wie Gesundheitsvorsorge, Bildungsplanung und wirtschaftliche Ausrichtung. Gerade in einer Gesellschaft, in der Ambivalenz in herausforderndem Maß herrscht, entstehen Spannungen und Konflikte, auf die die Menschen nicht vorbereitet sind. Einerseits gibt es eine hohe Autonomie des Individuums und der einzelne Mensch kann (und muss) seine Individualität entwickeln. Andererseits herrscht ein hoher Druck an Anpassung (schon allein im Autoverkehr). Hier sind Flexibilität, Selbstkontrolle, Selbststeuerung und Selbstmanagement gefordert, um zur Gesellschaft zu gehören. In Folge der unverarbeiteten Ambivalenzen werden Menschen psychosozial immer weniger belastbar und erkranken.[106]

Förderung von Resilienz
Unter Resilienz versteht man die Fähigkeit zur Widerstandskraft. Sie zeigt sich darin, mit schwierigen Situationen umzugehen und das Vertrauen in die Sinnhaftigkeit der Situation aufrechtzuerhalten. Kreativ-künstlerisches Tätigsein ist ein Weg, sich gleichberechtigt den hellen und dunklen Seiten des Lebens zuzuwenden und den Blick auf die Realität zu weiten. Die kreativ-künstlerische Integration kultiviert die Möglichkeit, schwierige Situationen mit kreativen Mitteln nachzuvollziehen und ihnen einen Ausdruck zu geben. Alternativen können rückwirkend oder antizipierend erprobt werden. Auf diese Erfahrungen kann der Mensch immer wieder zurückgreifen. Er erkennt, dass er das Verhältnis von sich zu anderen gestalten kann und an einer gemeinsamen Gestalt mit anderen Menschen künstlerisch mitwirkt. „...Kunst ein Prozess, der durch eine Gruppe von Leuten in Bewegung gesetzt wird und nicht ein von einer Person gemachtes Objekt: Kunst ist gesellschaftsbedingt. Kunst heißt nicht, dass einer etwas sagt, sondern dass Leute Dinge tun, die jedem (die Beteiligten miteinbezogen) die Möglichkeit geben, Erfahrungen zu machen, die man sonst nicht hätte.“ (Cage in Kultermann 1970, S. 8)

[106] Seit 1990 kann man in der Allgemeinbevölkerung einen Anstieg der depressiven Erkrankungen verzeichnen. Weltweit wird der Depression für 2020 der zweite Platz in der Rangfolge führender Krankheiten prognostiziert. Ebenso sinkt das Ersterkrankungsalter. Laut WHO-Berechnungen wird im Jahre 2100 der Tabletten- und Drogenkonsum – bei unveränderter Entwicklung - jeden zweiten Bewohner der Industriestaaten erreicht haben. 50% der Bewohner werden dann mit Suchtproblematiken die bestehenden Konflikte und Spannungen in ihrem Leben zu bewältigen suchen. Gleichzeitig gibt es Prognosen, dass bald nur noch 20% der Bevölkerung bezahlte Arbeit haben werden und 80% sozial versorgt werden müssen.

4.2.2. Kreativ-künstlerische Vorgehensweisen

Ehrenspeck (1996) weist auf die Problematik hin, die sinnliche Wahrnehmung, Erfahrung und Erkenntnis (Aisthesis) nur in den Bereich der Geschmacksbildung und Reflexion (Ästhetik) abzudrängen. Die Sinne sind wegen ihrer Täuschbarkeit und Vergänglichkeit als Defekt des Denkens negativ konnotiert worden. Mit Merleau-Ponty betont Ehrenspeck, dass es keinen Dualismus und auch keine Hierarchie zwischen sinnlichen, vorsprachlichen, undeutlichen und bewussten, speziellen (z.B. kognitiven oder ästhetischen) Wahrnehmungsvollzügen gibt. Vielmehr tragen sie zu Fülle, Komplexität und vieldeutigen Vorstellungen bei.
Wichtig ist, kreativ-künstlerische (aisthetische) Vorgehensweisen nicht in die ästhetische Bildung des Kunst- und Musikunterrichts abzuschieben, sondern das gesamte pädagogische Geschehen als Freiraum für sinnliche und begriffliche Komplexität zu fundieren. Beuys (in: Wijers 1992, S. 15) weist darauf hin, dass kreativ-künstlerisches (Tätig-) Sein überall dort stattfinden kann, wo die Freiheit dafür herrscht: "Aber das wichtigste Unternehmen existiert an dem Ort, wo die Kreativität ihren Ursprung hat, wo neue Fähigkeiten erzeugt werden können. Und wenn es keine Freiheit gibt für Wachstum an diesem Ort, dann ist die Idee der Demokratie eine Verfälschung. Oder, wenn die Idee von Demokratie arbeitet, dann macht sie alles gleich. Deshalb ist die Freiheit für die Kreativität, Kunst, Bildung, Wissenschaft und so weiter, der allerwichtigste Punkt, wo eine freie Entfaltung von Bedeutung ist, um neue Einsichten in Bezug auf die Probleme hervorzubringen, neue Fähigkeiten, neue Wege, wie es zu tun ist."

4.2.2.1. Kreativ-künstlerische Vorgehensweisen in der Kunstpädagogik

Die Kunstpädagogik bietet unter anderem Raum für Sinnesphänomene und sinnliche Erfahrungen. Beinahe alles hat Aufforderungscharakter und kann zum Ausdrucksmittel gemacht werden. Es kann sich um Materialmedien wie Farbe, Stein, Glas, Gewebe, Metall, Ton und Holz (das entspricht den sieben Bauhaus-Lernbereichen, vgl. Wick 1982, S. 67) handeln. Es können Artikel, Berichte, Bilder, Kompositionen, Ereignisse, Bewegungen, Begegnungen, Bauwerke, Literatur etc. sein. Kreativ-künstlerische Integration kann technische Medien wie Video, Foto etc.; Handlungsmedien wie Sprache, Psychodrama, Theater, Tanz, Musik; wie Ton, Holz, Papier, Farbe nutzen (Richter 2003, S. 137).
Nicht nur die Materialien sind unbegrenzt, sondern auch die Instrumente, mit denen sie erschlossen werden: über Aktivität, Nachahmung, Kopieren, Üben, Experimente, Improvisationen, über Gedanken, Imaginieren, Intuition etc. Bleckwedel und Witte (www, 2010) gehen von 4 Bearbeitungsformen aus, die entsprechend der Aufgaben, Arbeitsfelder und Kontexte eingesetzt werden:

- verbal: Fragen, Kommentare, Hypothesen, Deutungen, Metaphern, Geschichten…
- graphisch: Zeichnungen, Grafiken, Panoramen, Moderationskarten, Photos …
- symbolisch: Arbeit mit Gegenständen als Symbole, symbolisches Handeln …
- dramatisch: Aktionsmethoden, szenisches Handeln, Skulptur, Konstellation, Spiel...

In der Kunstpädagogik können aisthetische und ästhetische Erfahrungen gemacht werden. Sie können durch Wiederholung und Übung verbessert und verfeinert werden. Sie können reflektiert werden. Duderstadt (1987, S. 47) weist darauf hin, dass die Vielfalt an kreativ-künstlerischen Medien automatisch gewordene Wahrnehmungsvorgänge wieder bewusst macht. Dadurch steigern Lehrende / Lernende ihre Selbstwahrnehmung und ihr Bewusstsein z.B. bezüglich ihrer Lebensgeschichte und ihrer Kultur. Peters spricht von „Spielräumen des Sinns“ (Peters 2008, S. 24), die durch die performative Auseinandersetzung mit der Sache, mit sich selbst und den anderen entstehen. In ihnen entwickeln die

Lernenden und Lehrenden „sich selbst, der Sache und den anderen gegenüber je spezifische Haltungen zeitlicher und ortsbezogener Aufmerksamkeit“ (Peters 2005, S. 24). Nahezu alles kann die differenzierte Wahrnehmung, das Erkennen bedeutsamer Entwicklungsthemen, das Einrichten der benötigten Freiräume für sich und die anderen, die Reflexion der eigenen und herangetragenen Ansprüche und die Verbesserung von Handlungsfähigkeit und Arbeitsweisen unterstützen. Die verschiedenen Möglichkeiten werden in der spezifischen Fachliteratur vorgestellt.

Kreative Medien ermöglichen unter anderem:

- Integration von Erfahrungen, Gefühlen etc. Hier geht es um innerpsychische Vorgänge.
- Externalisieren innerer Bilder von sich, von den Beziehungen zu anderen, aber auch von fachlichen Inhalten. Es kann den Charakter von Beziehungen zeigen oder als Mitteilung gefasst sein. Es kann Zusammenhänge oder einzelne Positionen verdeutlichen.
- Eröffnung neuer Spielräume. Ungewohnte Aufgabenstellungen, wie z.B. mit der nicht-dominanten Hand oder mit geschlossenen Augen zu arbeiten, können die eigene Bewusstheit vertiefen. Die Ergebnisse sind unvorhersagbar.
- Schulung von Wahrnehmung, Sensibilität und Körperbewusstsein. Die Beobachter, die z.B. wahrgenommene Gegenstände formen, malen und beschreiben, schulen ihre Wahrnehmungsfähigkeit. Beim Betrachten der Werke anderer entwickeln sie die Fähigkeit, dem Prozess der Einzelnen zu folgen und deren ästhetische Haltung wertzuschätzen.
- Schulung kreativer Fähigkeiten. Im Vordergrund steht nicht die nachahmende Arbeitsweise oder Standardlösungen, sondern die individuelle schöpferische Auseinandersetzung und Eigeninitiative.
- Erweiterung des Sprachraums, Schulung der Intuition, Imagination und Inspiration.
- Aufbau eines sozialen und kommunikativen Bereichs. Mitteilen, Verstehen, Kooperation, Verantwortung und Autonomie sind hier wichtige Bereiche.
- Sein und Präsenz im Augenblick
- Aktivierung der kreativen Erkenntnismöglichkeiten in der unmittelbaren Begegnung mit einem Kunstwerk. Einsatz des diskursiv rationalen und des bildhaft imaginativen Verstehens, um mit Hilfe vielschichtiger Denkbewegungen[107] den Sinn eines Werkes zu schaffen.
- In der Konfrontation mit dem Kunstwerk wird das Denken und die Erkenntnisfähigkeit geschult. Die Vorstellungen des Menschen über sich und seine Wirklichkeit erweitern sich und er erfasst nicht nur Materielles, sondern auch Seelisch-Geistiges.
- Arbeit an Visionen, Zukunftsthesen etc.
- Ästhetische Bildung soll das „gesamte Vermögen des Menschen“ mit den „leiblichen, sensorischen, kognitiven und emotionalen Fähigkeiten und Fertigkeiten“ entfalten. (Duderstadt 2003, S. 15)

Künstlerische Ansätze in der Schule sind vor allem als kunstpädagogische Ansätze zu finden. Buschkühle (1997, S. 364-416) nennt u.a. die kunstdidaktischen Ansätze von Martin Zülich, Reimar Stielow, Wolfgang Zacharias, Gert Selle und Gunter und Maria Otto. Bei ihnen erkennt Buschkühle das übergeordnete Interesse an kultureller Bildung und

[107] Die Denkbewegungen laufen zwischen den verschiedenen Weisen des Wahrnehmens und des Erkennens ab. Durch sinnliche Wahrnehmung, spontane Assoziationen, erinnernde Reflexionen (eigene Erfahrungsgeschichte, aktuelle Erkenntnisse, Kulturgeschichte, Werk- /Lebenszusammenhang), Imagination, Spekulation, rationalen Diskurs und wortloses/begriffloses Erkennen kann sich der Betrachter in die Erscheinung und die Wirkung eines Werkes vertiefen.
Die denkende Beobachtung der unsichtbaren, sichtbaren und fühlbaren Kräfte, Materialien und Formen eines Werkes, Kontextbeschreibung, erhellende und vertiefende Reflexionen zum Werk, Erkundung und Herstellen von Bezügen schulen das eigene kreative Denken an der Kunst.

künstlerischen Projekten, die auf Eigentätigkeit und Eigeninteresse der Schüler beruhen und die Potenziale der Schüler ausbilden. Ihre kunstdidaktischen Konzepte zielen auf selbstbestimmtes Denken und Handeln, auf soziale, geistige und spirituelle Bezüge. Sie streben nach einer tätigen Auseinandersetzung mit der Welt, den Menschen, den Dingen und dem eigenen Selbst. Zülich favorisiert die global-ökologische, Stielow die kulturökologische, Zacharias die spielpädagogische, Selle die ästhetische und Otto die rational ästhetische Orientierung der Kunstpädagogik. Der künstlerische Ansatz von Beuys betont die sozialplastischen Prozesse.
Schulisch vernachlässigt werden künstlerische Ansätze des Tanzes / Sports, des Theaters und der Musik. Dabei sind sie seit Jahrtausenden „Urphänomene des Lebens" (Muchow 1958, S. 41), über die sich eine jeweilige Gemeinschaft ausdrückte. Für Itten (1978) bilden Tonkunst, Tanz, Sprachkunst und bildende Kunst (mit Plastik, Graphik und Malerei) eine selbstverständliche Einheit. Mit der Institutionalisierung und Kommerzialisierung von Tanz, Musik und Theater gehen ihre therapeutischen, gruppendynamischen, gesundheitlichen, sozialen und (re-) kreativen Aspekte verloren. Daher gehört der Raum, den sie für Spontaneität, Eigeninitiative und Selbstverantwortlichkeit bieten, nach Auffassung von Haselbach (1977, S. 6-12) unbedingt in pädagogische Prozesse. Auch Matthies (1987) verweist auf die Bedeutung, alle Sinne in einer Kunstpädagogik einzubeziehen und plädiert für eine Integration der genannten künstlerischen Bereiche.

4.2.2.2. Kreativ-künstlerische Vorgehensweisen in der Pädagogik

Die kreativ-künstlerische Integration bezieht sich nicht nur auf kreative Fächer, sondern auf die Gestaltung aller pädagogischen Aktionen. Kunsttheorie, Kunstpädagogik, Neurowissenschaften, empirische Sozialforschung etc zeigen, dass durch künstlerisch-kreatives Handeln Kompetenzen entstehen, die auf andere Fächer und Fragestellungen übertragen werden können. Roscher (1983; 1984) geht davon aus, dass integrative Musikpädagogik z.B. Wachheitserfahrung aller Sinne, Freiwerden sinndeutender Kräfte, interdisziplinäre, interkulturelle und sozialkommunikative Aspekte stärkt. Weber (1981) weist darauf hin, dass Schüler bei vermehrtem Musikunterricht (5 Stunden/Woche) selbstständig, kooperativ und konzentrationsfähig waren und mehr überdurchschnittliche Leistungen erbrachten. Welche Kompetenzen in welchem Ausmaß von wem entwickelt werden, hängt dabei wesentlich von der Aktivität des Rezipienten ab.

Auch wenn bislang wissenschaftliche Untersuchungen zu einem direkten Zusammenhang zwischen der Durchführung einer speziellen künstlerischen Tätigkeit und der Verbesserung einer speziellen kognitiven Fähigkeit fehlen (Gazzaniga 2005, S. 9), plädiert Singer (2002) dafür, dass alle Menschen – nicht nur die Berufskünstler – in der Lage sein sollten, kreativ-künstlerische Aktivität als Ausdrucksmedium komplementär zur rationalen Sprache zu üben und einzusetzen. Kreativ-künstlerische Gestaltungsfähigkeit ist nicht nur sinnlich-motorischer Ausdruck, sondern ein geistiger, intellektueller Prozess der Weltaneignung und Gestaltung, wie Lowenfeld (1960) betonte. Daher sollten Wirklichkeitszugänge neben dem wissenschaftlichen, alltagspraktischen, kulturellen und biographischen auch den aisthetischen und ästhetischen Wirklichkeitszugang umfassen.

Ein ästhetischer Zugang zur Bildung bedeutet eine Erweiterung rationaler Perspektiven, da er mit kreativem Denken, Vorstellungen und kreativ-künstlerischen Methoden arbeitet. Gerade indem Lehrende nicht mehr Lehrstoffvermittler sind, sondern Lernbegleiter und Gestalter von Lernräumen werden, erhält die kreative-künstlerische Vorgehensweise, die Schaffung von Erlebnis-, Kommunikations- und Kunsträumen eine neue Bedeutung. Wo Lehrtätigkeit eine forschende Neugier, visionäres Denken, kritisches Hinterfragen,

Inspiration, Intuition und Fehlertoleranz zulässt, übt sie kreative Fähigkeiten. Sie ermöglicht ein Handeln, in dem mehrere Perspektiven entstehen und nebeneinander bestehen können (von Foerster 1993, S.78) und individuelle Perspektiven realisiert werden können. Mit Hilfe von Übungen, Projekten, Aktionen, Objekten, Installationen, Initiativen, verbalen Äußerungen und anderen Methoden erkennen sich die Teilnehmenden als Gestalter. Sie nutzen ihr gestalterisches Potenzial zur Erweiterung ihrer Wahrnehmung und ihres Verständnisses.

Kreatives Denken ist in allen Fächern und Disziplinen einsetzbar,

- um zu eigenen Ideen zu kommen. Hier sind aktive Imagination (Ammann 1978) [108], Fokussing, kreatives Schreiben, freie Assoziation, Improvisation, Skizzen, Psychodrama, Stegreifspiel etc. einsetzbar.
- um eigene Ideen festzuhalten und zu erforschen. Hier sind Portofolios, Mind Maps, Objekte nur mit einem Körpersinn zu erforschen, in einen Dialogprozess mit der Situation / Kontext / Objekt zu treten, eine Idee von allen möglichen Betrachterseiten anzuschauen, einsetzbar.
- um mit Wegen zu experimentieren, wie man auf die Erforschungen reagieren möchte. Das kann durch Methoden des Zurückweisens, Spiegelns, Vereinens, Verneinens oder Bejahens, mit Hilfe von Playback-Theater geschehen.
- um Wege der Umsetzung zu explorieren. Hier sind Wege des Objektivierens, Intensivierens, Dramatisierens, Minimalisierens, Kommentierens, Übertreibens etc. möglich.
- um zu neuen Arbeitsformen zu kommen. Das kann Formen umfassen wie z.B. interpersonale Projekte, Projekte über Zeit oder Raum ausdehnen, Formen der Herausforderung, Provokation oder Multiplikation.
- um Wege der Zusammenarbeit zu finden, z.B. durch permanente Konferenzen, Nomadenbüros, kooperative Befragung, phänomenologische Betrachtung, wärmeplastische Prozesse, aktives Zuhören etc.
- um die eigene Stimme innerhalb aller anderen Stimmen zu hören und den eigenen Impulsen zu trauen, z.B durch Interventionen, Maximieren, Reframen, Dekontextualisieren, Intuition, Inspiration etc.

4.2.3. Die Bedeutung des personalen Mediums

In der kreativ-künstlerischen Integration kommt dem personalen Medium der Lehrenden eine besondere Bedeutung zu. Ihre affektiven Grundbotschaften sind mindestens genauso wichtig wie jede Technik. Ihr soziales, emotionales und intellektuelles Verhalten hängt eng mit dem sozial-emotionalen Verhalten ihrer Schüler zusammen. Tausch & Tausch wiesen nach, dass das Lehrerverhalten – d.h. die soziale Interaktion und Kommunikation der Lehrenden – die Art der zwischenmenschlichen Beziehung der Schüler untereinander beeinflusst und wesentlich zur Änderung des Erlebens und Verhaltens von Schülern beiträgt. Die interaktive Präsenz, das Engagement und die Wertschätzung der Lehrenden trägt zu motorischen, emotionalen und intellektuellen Verhaltensänderungen bei den Lernenden bei, die über das Verlassen der Schule hinaus wirken. In einem kreativ-künstlerisch orientierten Lehren und Lernen liegt der Akzent nicht nur auf der Fachlichkeit, sondern ebenso auf dem „...Geschehen zwischen zwei beziehungsweise mehreren Personen mit dem Charakteristikum der Förderung beziehungsweise Änderung des Erlebens und Verhaltens von Menschen.“ (Tausch & Tausch 1973, S. 7)

[108] Ammann (1978, S. 9 und S. 17) beschreibt aktive Imagination als Aufsteigenlassen von Bildern, Phantasien, Stimmungen aus dem Unbewussten in einen wachen Zustand. Sie werden zum Ausgangspunkt der künstlerischen Gestaltung.

Für die Lehrenden ergibt sich daraus die Aufgabe, mit den Lernenden Wege der Entfaltung zu erproben. Richter (2003, S. 30-33) stellt in Anlehnung an Petzold (1988) fünf Wegen der Entfaltung vor. Sie wurden in therapeutisch-integrativen und pädagogisch-soziokulturellen Zusammenhängen erprobt.

- Der entwicklungsorientierte Weg ermöglicht die Wahrnehmung dessen, was im Hier und Jetzt an Fähigkeiten, Vorwissen, Vorstellungen und Einschränkungen ist. Lehrende können Möglichkeiten schaffen, in denen Lernende voll und ganz in einer Tätigkeit aufgehen, ihre Kraft spüren und bündeln, Grenzen erkennen und Hindernisse überwinden können.
- Der Weg im (Rück-) Spiegel baut grundlegende Beziehungsstrukturen und Grundvertrauen in einem geschützten pädagogischen Klima aus. Angesichts des steigenden Anteils an Minderjährigen, die ohne Geschwister, mit nur einem Elternteil und erschwerten Umständen (z.B. (drohender) Erwerbslosigkeit, depressiven Erkrankungen oder Suchterkrankungen der Erziehungsberechtigten etc.) aufwachsen, ist der Ausbau eines tragenden Beziehungsklimas wichtig. Ein gutes Beziehungsklima öffnet Räume für Individualisation und Sozialisation. Es fördert Selbstqualifizierung und Selbstorganisation, um in dynamischen Umwelten zu bestehen.
- Der erlebnisaktive Weg dient der Entdeckung und Entfaltung von kreativen und ausdrucksfördernden Ressourcen. Ursprünglich handelt es sich hier um ein außerschulisches Betätigungsfeld. Mit der Neuorganisation von Schule als Ganztagsschule und angesichts der steigenden Kinderarmut und sozialen Ausgrenzung in Deutschland gehört die Förderung von Kreativität zu den zentralen Aufgaben der Schulen.
- Der Gemeinschaftsweg schafft Interaktionserfahrungen und stärkt die damit verbundenen Identitätsanteile. Er unterstützt Schüler, etwas selbstständig zu planen, kooperativ im Rahmen einer konkreten Gruppe zu organisieren und im Wechselbezug mit der Praxis durchzuführen. Er sollte Aspekte des Erkennens und Handelns beinhalten, sowohl prozessorientiert als auch ergebnisorientiert sein. [109] Hier geht es um Entfaltung der Mitglieder und das Funktionieren einer Gruppe.
- Der geistige Weg bietet die Möglichkeit, sich mit den existenziellen Seinsfragen auseinanderzusetzen. Er erlaubt, sich mit den Prinzipien, Kräften, Bedeutungen, Ordnungen, Strukturen und Gestaltungen des Lebens und mit den Fähigkeiten der Menschen zu beschäftigen. Geistiges Wachstum ist nach Yankelovich (1992) für die meisten Menschen ein wichtiger Teil ihres Lebens und braucht auch in Lehr- / Lernprozessen Raum.

4.3. Vom kreativ-künstlerischen Tätigsein zur Wärmeplastik

Die individuelle Wirklichkeit kommt durch Sinnesdaten, durch gesellschaftliche und geistige Einstellung und persönliche Biographie zustande und ist per se ein physischer, psychischer und mentaler kreativer Wahrnehmungsakt.
Als Sozialwesen formt sich der Mensch im Austausch mit seinem Umfeld und gestaltet seine Beziehungen.
Wird nicht nur die Beziehung zu sich selbst und den anderen zum Gegenstand kreativ-künstlerischer, performativer Aktivität, sondern wird der zwischen den Menschen entstehende Lebensraum als zu gestaltender Raum wahrgenommen, werden Menschen zu bewussten Mitgestaltern der Gesellschaft. Diesen wahrgenommenen Raum kann man

[109] Nölder (1990, S. 217) weist darauf hin, dass – wenn die Anforderungen in richtigem Umfang steigen und die eigenen Kräfte herausfordern – mit den Kräften und dem Niveau des Glücks auch die Kreativität und die Gesundheit wächst.

Sozialkörper oder sozialen Organismus nennen. Dabei handelt es sich nicht um einen dreidimensionalen, greifbaren oder sichtbaren materiellen Körper. Assmann (2007, S. 132) spricht davon, dass es sich um „eine Metapher, eine imaginäre Größe, ein soziales Konstrukt“ handelt. Der Sozialkörper besteht aus den individuellen und gemeinschaftlichen Visionen, Erwartungen, Erfahrungen, Strukturen, Regeln und Objekten. Man kann den Sozialkörper als offenen Raum auffassen, der aus individuellen und gemeinschaftlichen Denk-, Fühl- und Handlungsmustern besteht und individuelle und gemeinschaftliche Gedanken, Emotionen und Handlungen ermöglicht (vgl. Kulturkonzepte. In: Götz & Bleher, 2006, S. 13). Der Sozialkörper ist die soziale Plastik. Sie zeigt sich in allem, worauf sich die am Sozialkörper Beteiligten verständigt haben, in ihrer Kultur, ihren Funktionen, ihren selbst- und gesellschaftsgestalterischen Fähigkeiten. Es ist ein unsichtbares – aus Gedanken, Emotionen und Handlungen – geformtes, sich gegenseitig unaufhörlich beeinflussendes und in gegenseitiger Gestaltung existierendes Gebilde. Diese Plastik entzieht sich einer rein objektiven Betrachtung, denn die Betrachter sind Mitgestalter, Ursache und Wirkung, Produzent und Produkt zugleich.

Die Beziehungen der Menschen in dem sozialplastischen Raum können von sozialer Kälte oder von sozialer Wärme geprägt sein. Kälte und Wärme sind Prozesse, die zwischen den Menschen entstehen. Kälte oder Wärme zeigen sich darin, wie Komplexität bewältigt wird. Begegnet man als Gemeinschaft der Diffusität der Lebensbereiche und den Widersprüchen mit Selbstreflexion und sozialer Kompetenz? Vom Standpunkt der Sozialen Plastik entsteht soziale Kälte, wenn es an Selbstreflexion, Selbststeuerung und sozialer Unterstützung mangelt. Soziale Kälte zeigt sich im rücksichtslosen Verhältnis zur Materie, in der Reduktion der Realität auf Objektivität, Analyse und Reproduktion.
Das Kultivieren von direkter Kommunikation, sozialer Unterstützung und Liebe gestaltet soziale Wärme. Die Vorstellungen des Menschen erweitern sich über sich und seine Wirklichkeit hinaus. Die soziale Fähigkeit und Unterstützung wird ausschlaggebend. Seelisch-geistige Dimensionen wie Glaube, Freunde, Familie, Beruf (der dem einzelnen Menschen eine gewisse Freiheit erlaubt) bekommen im individuellen und gemeinschaftlichen Leben eine Bedeutung, da sie zu den grundlegenden Bedürfnissen aller Menschen gehören (Diener & Diener 1995; Diener 2005; Lyubomirsky et al. 2005).

4.3.1. Kälteplastik

Technische und ökonomische Qualitäten überwiegen im gesellschaftlichen Miteinander. Im heutigen Informationszeitalter ist das „....was geschieht, nicht wirklich interessant, man weiß es durch Radio, Kino, Zeitungen, Biographien, Autobiographien, bis das, was geschieht, niemanden mehr wirklich erregt..." (Stein 1936, S. 54). Mit der Zunahme der Technik in unserer gesamten Zivilisation wächst die gesellschaftliche Kälte.

Adorno (1970, S. 106) schreibt, dass sich in dieser Kälte jeder Mensch heute zu wenig geliebt fühlt, weil er zu wenig lieben kann. „Es war einer der großen, mit dem Dogma nicht unmittelbar identischen Impulse des Christentums, die alles durchdringende Kälte zu tilgen. Aber dieser Versuch scheiterte; wohl darum, weil er nicht an die gesellschaftliche Ordnung rührte, welche die Kälte produziert und reproduziert. Wahrscheinlich ist jene Wärme unter den Menschen, nach der alle sich sehnen, außer in kurzen Perioden und ganz kleinen Gruppen, mag sein auch unter manchen friedlichen Wilden, bis heute überhaupt noch nicht gewesen. Die viel geschmähten Utopisten haben das gesehen. So hat Charles Fourier die Attraktion als ein durch menschenwürdige gesellschaftliche Ordnung erst Herzustellendes bestimmt; auch erkannt, dass dieser Zustand nur möglich sei, wenn die Triebe der Menschen nicht länger unterdrückt sind, sondern erfüllt und freigegeben. Wenn

irgend etwas helfen kann gegen Kälte als Bedingung des Unheils, dann die Einsicht in ihre eigenen Bedingungen und der Versuch, vorwegnehmend im individuellen Bereich diesen ihren Bedingungen entgegenzuarbeiten."

Auch Naisbitt bezeichnet diese Welt der „high technology" als eine kalte Welt. Angesichts dieser kalten Welt entwickeln Menschen eine Sehnsucht nach Wärme, nach Umgang mit sich selbst, anderen Menschen, Kulturen und Künsten: „....We must learn to balance the material wonders of technology with the spirituell demands of our human nature." (Naisbitt, 1984, S. 35f).

Die technisierte und industrialisierte Welt beherrscht nicht nur den Arbeitsplatz, sondern auch das Zeitgefühl, die Kommunikationsformen, die Ernährung, Ästhetik und Freizeit. Sie läßt die menschlichen Grundbedürfnisse nach Wärme, emotionaler Nähe und Liebe unbefriedigt. In seiner Rede anlässlich der Verleihung des Georg-Büchner-Preis 1992 sagte der ungarisch-britisch-amerikanische Dramatiker George Tabori „Dieses peinliche Wort: Liebe..... Nun ist es wieder gefallen, dieses peinliche, erschöpfte, verhunzte Wort; es schmeckt nach Kitsch, dieses unvergleichliche deutsche Wort; und es ist fast verschwunden aus unserer privaten und öffentlichen Sprache: ob himmlisch, irdisch oder politisch, wir – Pardon, einige von uns – haben Angst, es könnte unerwidert bleiben, erniedrigt und beschmutzt werden. Wer sagt schon, ohne zu erröten, „ich liebe dich" zu einer Frau, zu einer Utopie oder zu dem totgeschwiegenen Gott? Die Wirklichkeit hat uns Zweifel gelehrt und bittere Galle beschert; das sogenannte Herz wird in einen Überzieher gesteckt; „einer liebt, der andere wird geliebt", es ist nichts Bemerkenswertes unter dem neidischen Mond. Wir – Pardon, einige von uns – leben in dieser kalten Welt und haben schon vergessen, dass das elfte Gebot – „keep cool" – eine afro-amerikanische Redewendung war, die nicht der lieblosen Kälte galt, sondern dem taktischen Versteckspiel mit den Urgefühlen – Liebe und Hass, Schuld und Ärger, Trauer und Wut, weil es für den schwarzen, gelben, braunen oder weißen Fremdling lebensgefährlich sein konnte, sie herauszuschreien."

Ein Sozialkörper der Kälte macht krank. Menschen leiden am stärksten unter Lieblosigkeit, wie Konkurrenz, Desinteresse, Missgunst, negativen Gedanken und sozialer Isolation. Vor allem das Herz – das Organ, das am stärksten mit dem Gefühl von Wärme, Liebe und sozialer Unterstützung zusammenhängt (Aristoteles, 1992) [110] – wird unter einem Mangel an Liebe krank (Ornish 1999)[111] Mit rund 100 000 Todesfällen pro Jahr macht der Herztod

[110] Schon Aristoteles (1992) hält das Herz (als Sitz aller Seelenfunktionen) für das Wärmezentrum des Körpers und stellt ihm das Gehirn als Kältezentrum gegenüber. „Das Herz und die Leber sind für alle Lebewesen lebensnotwendig, das Herz wegen des Ursprungs der Wärme – denn es muss einen solchen geben, gleichsam einen Herd, in dem die zündende Glut der Natur verwahrt liegt, und diese wohlgeschützt, sozusagen eine Akropolis des Körpers." „Da aber jede Wirkung der entgegengesetzten Wirkung bedarf, um das Maß und die Mitte zu treffen, ... aus diesem Grunde hat die Natur gegenüber der Lage des Herzens und der Wärme in ihm das Gehirn gebildet, und deswegen findet sich dieses Organ bei den Lebewesen. ... Das Gehirn temperiert also die im Herzen gesammelte Wärme und Wallung. ...Von allen Lebewesen hat der Mensch das größte Gehirn, im Verhältnis zur Körpergröße, und unter den Menschen die Männer ein größeres als die Frauen. Zugleich ist ja die Gegend um das Herz und die Lunge beim Menschen am wärmsten und am blutreichsten. Daher geht er auch als einziges von den Lebewesen aufrecht. Denn die darin vorherrschende Kraft des Warmen lenkt das Wachstum von der Mitte aus nach oben, entsprechend der ihr eigenen Bewegungsrichtung. Der großen Wärme in der Herzgegend steht nun im Gehirn eine entsprechend größere Feuchtigkeit und Kälte gegenüber."

[111] Bei der Harvard-Studie(1950) kreuzten 126 gesunde Männer, nach dem Zufallsprinzip in den Harvard-Klassen ausgewählt, in Form einer einfachen Bewertung eine Antwort der folgenden Fragen an.
Wie würden Sie die Beziehung zu Ihrer Mutter bezeichnen? Sehr eng, warmherzig und freundlich, tolerant, gespannt und kalt. Wie würden Sie die Beziehung zu Ihrem Vater bezeichnen? Sehr eng, warmherzig und freundlich, tolerant, gespannt und kalt.
Fünfunddreißig Jahre später erstellte man bei den damaligen Teilnehmern eine detaillierte medizinische und psychologische Auswertung. 91 % der Teilnehmer ohne warmherzige Beziehung zu ihrer Mutter

circa 50% aller Todesursachen aus und spiegelt den Zustand des Sozialkörpers wider (Bastian 1998, S. 44-53).
Soziale Kälte zeigt sich auch an fehlendem Zugehörigkeitsgefühl und mangelnder sozialer Unterstützung. Auch sie machen krank. Während zwischenmenschliche Beziehungen und soziale Unterstützung zu Wohlbefinden und körperlicher Gesundheit beitragen[112], zählt soziale Isolation zu den schlimmsten Stressfaktoren. Sozial isolierte Menschen haben ein 2 - 5 mal höheres Risiko, vorzeitig zu erkranken und zu sterben als jene, die über soziale Bindungen und ein starkes Zusammengehörigkeitsgefühl verfügen (Ornish 1999).

Ein Sozialkörper der Kälte – eine Kälteplastik – zeigt sich nicht nur am Mangel an Liebe und Beziehung, sondern auch an dem Leiden unter einer Sinnkrise, die aus dem heutigen gestörten Verhältnis von Mensch und Welt entsteht (Beuys 1978). Stüttgen (1995, S. 121f) weist darauf hin, dass Menschen nach und nach keine Rolle mehr spielen. "De facto fallen alle menschlichen Aspekte – von denen wir zunächst offen lassen, was sie bedeuten – summarisch gesehen, immer mehr zugunsten von Systemaspekten unter den Tisch....Das Unbehagen, das jeder Mensch heute erlebt, läßt sich auf diese Tatsache zurückführen, denn in allen Systemen geschieht das Außen-vor-Geraten des Menschen....."
Wirtschaftliches Geschehen mit seinem Ziel des ungebremsten Wirtschaftswachstum bestimmt heute nicht nur Absatzmärkte, Produktivität und Ressourcenbeschaffung, sondern auch das gesamte kulturelle Leben. Kultur muss genauso wirtschaftlich funktionieren wie die Wirtschaft. Kultur wird zum Kulturunternehmen, Schule zum Schulbetrieb. Kulturgüter werden zu Produktionserzeugnissen. Ästhetische und ethische Qualitäten werden (z.B. Schulfabriken, Asbestbelastungen) vernachlässigt. Indem sich die Menschen gemäß der Logik der Ökonomie verhalten und sich selbst ausbeuten, berauben sie sich selbst ihrer Lebendigkeit. Dadurch treiben sie aus Sicht von Schaef (1996) die Destruktivität des Systems weiter voran. Fast könnte man sagen, dass die Menschen ihre Innerlichkeit vernichten und es zu einem totalen Versagen im Sozialen kommt. Diesen Selbstverlust und Weltverlust bezeichnet Beuys als ökologische Krise. "Die Ökologie reicht weiter und bezieht sich auf die Lebensfähigkeit des sozialen Organismus, weil der ein Lebewesen ist, das man mit den normalen Sinnesorganen heute ungeübt nicht wahrnimmt" (Harlan 1988, S. 28).

Ein Sozialkörper der Kälte zeigt sich auch an der steigenden Gewalt. Aggressionen und Gewalt sind Reaktionen, wenn Menschen ihre wichtigen Bindungen bedroht sehen, wenn ihnen Vertrauen entzogen wird und sie aus einer Gemeinschaft ausgeschlossen werden oder wenn sie selber Gewalt erlebt oder – z.B. durch Gewaltvideos – gelernt haben.

litten unter ernsten Krankheiten (Herzarterienerkrankung, Bluthochdruck, Zwölffingerdarmgeschwür, Alkoholismus). 45% der Teilnehmer mit warmherziger Beziehung zu Mutter litten unter ernsten Krankheiten. 82% der Teilnehmer ohne eine liebevolle Beziehung zum Vater litten unter diversen Krankheiten. 50% der Teilnehmer mit einer warmherzigen Beziehung zum Vater litten unter diversen Krankheiten. 100% der Teilnehmer ohne warmherzige Beziehung zu Mutter und Vater litten unter ernsten Krankheiten. 47% der Teilnehmer mit warmherziger Beziehung zu Mutter und Vater litten unter ernsten Krankheiten.

[112] Stabile Strukturen, enge familiäre Bindungen und die Unterstützung durch die Gemeinschaft in Form von dichter sozialer Vernetzung schützen vor Herzinfarkten und vor Infektionskrankheiten. Kontakte zu Nachbarn, zu Kollegen usw. können dabei helfen, eine bessere Lebensweise aufrecht zu erhalten, bessere Gewohnheiten im gesundheitlichen Bereich zu stabilisieren. So können heilsame Berührungen unregelmäßige Herzschläge beruhigen. Zeigt eine Frau in einer Partnerschaft dem Mann ihre Liebe, sinkt bei dem Mann das Risiko für einen Herzinfarkt. Eine intensive soziale Unterstützung durch den Partner, ein Familienmitglied oder eine Geburtsbegleiterin verbessert das Wachstum des Fetus und erleichtert die Geburt wesentlich. Frauen, die sozial isoliert waren oder einfach nur meinten, isoliert zu sein, hatten ein beträchtlich erhöhtes Risiko, an Krebserkrankungen aller Art zu sterben. Auch Männer mit wenigen sozialen Bindungen überlebten Krebserkrankungen viel seltener. Die Überlebensdauer stieg, wenn der soziale Stress abnahm und das soziale Engagement zunahm. (Anderson und Anderson, 2003)

4.3.2. Wärmeplastik

Der Begriff der Wärmeplastik stammt von Beuys (Beuys in: Harlan et al. 1984, S. 58). „Da, wo gegenwärtig die Entfremdung zwischen den Menschen sitzt – man könnte fast sagen als eine Kälteplastik – da muss eben die Wärmeplastik hinein. Die zwischenmenschliche Wärme muss da erzeugt werden. Das ist die Liebe.“ Mit Hilfe von Installationen wie „die Honigpumpe am Arbeitsplatz“ und von Zeichnungen und Kreislaufdiagrammen fordert er den Betrachter zu einer gedanklichen Auseinandersetzung mit dem Wärmecharakter der sozialen Skulptur heraus.

Die Wärmeplastik geht vom Menschen als Wärmewesen aus. Dabei ist weniger seine physische Wärme gemeint als die soziale (Vischer 1983, S. 31) und geistige Wärme (Beuys 1980b). Soziale Prozesse funktionieren nur mit einem gewissen Maß an sozialer Wärme, geistige Prozesse nur mit einem gewissen Maß an geistiger Wärme. Wärme wächst, je weniger der Einzelne seine Leistungen nur für sich beansprucht, sondern sich um ein Verständnis der Position des anderen bemüht. Handelt der Mensch in gesellschaftlichen Zusammenhängen mit zwischenmenschlicher Wärme, dann bewirkt seine Liebe, dass die soziale Skulptur eine Wärmeplastik wird. „... Mit der Liebe wird bald etwas zu machen sein im eigenen Lande mit dem erweiterten Kunstbegriff, mit der Sozialen Plastik. Denn die Liebe ist die schöpferischste und sachveränderndste Kraft." (Beuys 1985b, S. 45)

Baader (S.W.14, S. 106) bezeichnet in seiner Theorie der Gesellschaft die Liebe als grundlegend für das soziale Zusammenleben. Er versteht darunter die „wechselseitige Eingeburt … zwischen dem Schöpfer und Geschöpfe und anders zwischen den Geschöpfen unter sich“.
Maturana (In: Ludewig 2006) hält Liebe für die Fähigkeit, dass alle Formen sozialen Zusammenlebens nebeneinander existieren können und zum Miteinander beitragen. "Liebe ist die Akzeptanz der Existenz des anderen neben einem. Wenn Du die Anwesenheit des anderen neben Dir nicht akzeptierst und Du, sobald er erscheint, entweder verschwindest oder ihn zerstörst, ist ein Konsens nicht möglich. Akzeptierst Du aber die Gegenwart des anderen neben Dir und bist Du in Sprache, dann denkst Du darüber nach und realisierst, dass Dir seine Situation etwas ausmacht. Es gibt keinen weiteren Bezugspunkt als den, der im Miteinander entsteht. Das Zusammenleben, die menschliche Koexistenz, folgt auf die Akzeptanz des anderen neben einem. Die Akzeptanz des anderen neben einem ist, biologisch gesehen, die Liebe."
Für Fromm (1960, S. 65) bedeutet Liebesfähigkeit u.a. Fürsorge für den anderen, Achtung, Verantwortungsgefühl und Verständnis. Becker (1997) hält Liebesfähigkeit und Empathie für einen speziellen Aspekt sozialer Kompetenz und entwickelt dafür eine Skala im Trierer Persönlichkeitsfragebogen (1989).

In der Pädagogik ermöglicht die zwischenmenschliche Wärme in der Beziehung den Schritt zur Liebe für den Stoff. Ekstein (1969, S. 95-98) unterscheidet im pädagogischen Vollzug drei zeitlich unterschiedlich dominante Phasen der Freud'schen Fähigkeiten „zu lieben und zu arbeiten.“ Auf der Basis einer respektvollen und liebevollen gegenseitigen Beziehung lernt das Kind aus dem Wunsch heraus, geliebt zu werden. In dieser Phase geht es um die Freude der Entdeckungen, die Überwindung von Schwierigkeiten und die Meisterung von Fähigkeiten durch Wiederholung, Übung und Kontinuität. Die wachsende Identifikation mit dem Lehrenden führt zu einem Lernen, das auf Beziehung beruht. Hier wird der Lehrende mit seinen Einstellungen, Denk- und Arbeitsweisen und seinen Interessen wichtig. Die dritte Phase ist das Lernen aus Liebe zu der Arbeit. Sie geschieht aus eigener Motivation, aus Einsicht und selbstgeleiteter Neugier. Die Aufgabe des

pädagogischen Prozesses sieht Ekstein (1969, S. 47-57) darin, die Kräfte des Lernenden für die Liebe zur Arbeit / zum Stoff zu befreien. Diese Aufgabe findet im Kontext von Lehrendem und Lernendem, von Eltern und Schule, von Curriculum und Erfolgen statt.

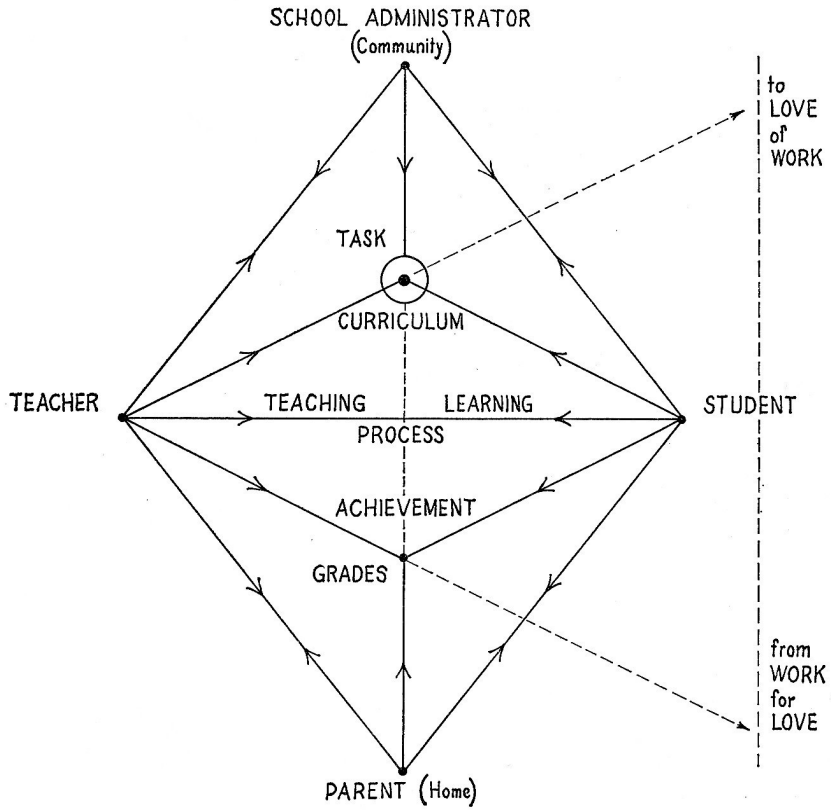


Abb. 28: From Work for Love to Love of Work (Ekstein 1969, S. 52)

Trotz zahlreicher Studien zur krankmachenden Wirkung von sozialer und geistiger Kälte und zur positiven Kraft der Liebe weigert sich der Verstand zunächst, an die Macht der Liebe zu glauben. Sorokin (2002) weist darauf hin, dass der Verstand Liebe für eine unwissenschaftliche Illusion, für eine Selbsttäuschung hält. Der Verstand findet sie peinlich und überflüssig. Er leugnet die positive Auswirkung der Liebe auf das menschliche Verhalten, er leugnet ihren Einfluss auf den Verlauf der biologischen, sozialen, moralischen und geistigen Evolution und auf historische und politische Ereignisse. Er neigt dazu, die Eigenschaften liebender Menschen abzuwerten. Mit Hilfe von Analyse und Reflexion einerseits und durch das Kultivieren von Achtsamkeit und durch das Üben empathischer Haltungen andererseits kann man das gewöhnliche, verstandesmäßige Verhalten verändern. Zunächst bedarf es ausführlicher Schritte, um die Vorteile von Liebe und sozialer Wärme verstandesmäßig zu untersuchen und zu üben. Diesen Übungsraum bietet die kreativ-künstlerische Integration.

4.3.2.1. Die Logik der Herzens

Die Entwicklung der Wärmeplastik ist gleichbedeutend mit der Entwicklung von sozialer und geistiger Wärme. Soziale und geistige Wärme bestehen in einer starken Verbindung von Herz und Verstand. Rappe & Berkemer (1996, S. 220) zeigen, dass das Herz seit Jahrhunderten das Zentrum des Menschen verkörpert. Das Herz symbolisiert Mut, Kraft und Treue. Es ist Ausdruck von Menschlichkeit und Mitgefühl. Für Augustinus (1838) ist das Herz Sitz der Gefühle, der Seele, ein Ort der Innerlichkeit. Im Zentrum des

Christentum steht die Vereinigung des Menschen mit dem persönlichen und Mensch gewordenen Wort Gottes im Herzen. Ratzinger (1984, S. 140f) sieht im geöffneten Herz von Jesus Christus am Kreuz, in der Preisgabe der eigenen Verwundung den Liebesimpuls des neuen Testaments. Scheler (1957, S. 369) sagt: „Unser Herz ist primär bestimmt zu lieben, ..." Sloterdijk (1999, S. 101) resümiert: „Das Herz gilt, auch im Zeitalter seiner Transplantierbarkeit, in den dominierenden Sprachspielen unserer Zivilisation noch immer als das Leitorgan der verinnerlichten Menschlichkeit".

Die Verbindung von Herz und Verstand

Die vorangegangenen Aussagen könnten dazu verleiten, dem Herzen die Rolle der (unreflektierten) Gefühle und dem Verstand die gegensätzliche Rolle der (logischen) Schlussfolgerung und gültigen Beweisführung zuzuschreiben. Dem stehen die Auffassungen etlicher Philosophen sowie neurobiologische Forschungsergebnisse entgegen.
Philosophen wie Blaisé Pascal oder Edith Stein sehen im Herzen nicht den Ausdruck des Emotionalem im Widerspruch zum Logischen, nicht Gefühl im Widerspruch zum Intellekt, nicht Seele im Widerspruch zum Geist. Pascal kommt zu der Erkenntnis, dass das Herz selbst Geist, eine Erscheinungsform des Geistes ist und für die logische Erkenntnis ein wichtiges Organ ist. Er sagt: „Wir erkennen die Wahrheit nicht nur durch die Vernunft, sondern auch durch das Herz" (Pascal 1972, S. 141). Die Bewusstseins-Phänomenologin und Karmeliterin Edith Stein beschreibt die Zusammenarbeit von Herz und Gehirn folgendermaßen: „Die Gedanken des Herzens sind durchaus noch keine Gedanken im üblichen Sinne, keine fest umrissenen, gegliederten und fassbaren Gebilde des denkenden Verstandes. Sie müssen durch mancherlei Formungen hindurchgehen, ehe sie zu solchen Gebilden werden. Sie müssen erst aufsteigen aus dem Grunde des Herzens. Dann kommen sie an eine erste Schwelle, wo sie spürbar werden. Dieses Spüren ist eine viel ursprünglichere Weise des Bewusstseins als das verstandesmäßige Erkennen. Sie liegt auch noch vor der Spaltung der Kräfte und Tätigkeiten. Es fehlt ihm die Klarheit des rein verstandesmäßigen Erkennens; andererseits ist es reicher als eine bloße Verstandeserkenntnis. Was aufsteigt, wird gespürt als mit einem Wertcharakter behaftet, der die Entscheidung an die Hand gibt, ob man das, was aufsteigt, aufkommen lassen soll und will oder nicht." (Stein 1983, S. 140)

Die neurobiologischen Erkenntnisse bestätigen die von vielen Kulturen und Philosophen angenommene starke Verbindung von Herz und Verstand. Sie zeigen, dass das Herz nicht nur ein Kreislauf erhaltendes Pumporgan ist.[113] Zusätzlich steht es durch elektromagnetische (Pearce 2002, S. 80-83; Pearsall 1999, S. 183) [114], neuronale (Servan-Schreiber 2002) [115] und hormonelle (Bastian 1998, S. 60 und S.75 ff; Servan-Schreiber

[113] Harvey (1970) beschrieb 1628 das Herz als kreislauferhaltendes Pumporgan und etablierte die anatomisch-physiologische Betrachtungsweise des Herzens.

[114] Das Herz schlägt rund 4.000 Mal pro Stunde und bewegt zwischen 4 und 7 Litern Blut pro Herzschlag. Die Herzzelle erzeugt bei jedem Herzschlag 2,5 Watt elektrische Energie. Die auf der Herzpulsation basierende Amplitude ist vierzig bis sechzig Mal größer als die von Gehirnzellen. Die Energie des Herzens bildet ein elektromagnetisches Feld, das mit dem Elektrokardiogramm, kurz EKG, aufgezeichnet werden kann. Es strahlt etwa dreieinhalb bis viereinhalb Meter über den Körper hinaus in den Raum, mit einer Frequenz von 30 bis 40 Hertz. Es geht bogenförmig vom Herzen weg und kommt auf demselben Wege wieder zurück. Das erzeugte, kreisringförmige Feld ist auf dem ersten Meter am stärksten und nimmt mit zunehmender Entfernung vom Herzen ab. Der Dipol, also die Achse dieses Feldes verläuft durch die vertikale Achse des menschlichen Körpers, etwa vom Beckenboden bis zum Scheitelpunkt am Kopf.

[115] Das Herz besitzt neurologische Strukturen. Schätzungsweise 60-65 % aller Herzzellen sind Neuralzellen, die sich zu Ganglien zusammenschließen. Dort wirken dieselben Neurotransmitter, die im Gehirn wirksam sind. Lange Axonen, die die Wirbelsäule und das periphere Nervensystem durchziehen,

2002, S. 52) [116] Funktionen in Verbindung mit dem Gehirn. Diese Funktionen sind die Grundlage für einen Dialog zwischen Herz und Gehirn sowie zwischen Herz und dem restlichen Körper. Dadurch ist das Herz eng mit jeder Facette des Körpers und des Gehirns verbunden.
Die Hauptaufgabe des Herzens liegt in der Vermittlung zwischen den Extremen. Physisch bewegt es sich zwischen den krankhaften Extremen Frequenzstarre und absoluter Arrhythmie. Das gesunde Herz zeigt eine gewisse Variabilität der Herzfrequenz und befindet sich in einem lebendigen Dialog mit den übrigen Körperfunktionen und dem Gehirn (Meyer 2005).[117] Entsprechen die Frequenzen zwischen Gehirn und Herz einander vollkommen, dann produzieren Körper (z.B. Blutdruck, Atmung, Gehirn) und Herz einen einzigen kohärenten Frequenzpuls. Mit der Vielzahl seiner Funktionen vermittelt das Herz zwischen Stoffwechselvorgängen und seelischen Prozessen, zwischen subjektiven Begierden und kritischem Verstand. Es ist das wichtigste Sinnesorgan für interaktive Dynamik, für die Kommunikation mit dem Gehirn über physiologische und psychologische Prozesse (Servan-Schreiber 2002, S. 53-56).

Empathie

Wenn Herz und Kopf gut zusammenarbeiten, wenn das limbische System – das Gehirnareal für die Regulation von Emotionen – mit dem kortikalen System – dem Gehirnareal für Denken, Entscheidungen, Ziele und Werte – gut verknüpft ist, dann spricht man von Empathie (Goleman et al. 2002). Empathie ist eine Fähigkeit, die es Menschen ermöglicht, eine gute Beziehungsebene zu gestalten. Als grundlegende menschliche Fähigkeit des Mitfühlens und Verstehens ermöglicht sie es, sich von den Gefühlen des Mitmenschen berühren zu lassen und seine Perspektive zu verstehen. Man räumt dem anderen einen Platz im eigenen Herzen ein. Man bemüht sich, die Probleme und Fragen des anderen zu verstehen und die eigene Fachlichkeit und Handlungskompetenz aktiv für Lösungen einzusetzen. Empathie beinhaltet emotionales Engagement und die Fähigkeit, die (eigenen und fremden) Emotionen wie Wut, Neugier, Zuneigung zu interagieren (Greenspan & Shanker 2002, S. 440ff). Damit ist sie das Tor zu wärmeplastischen Bildungsprozessen.

---

verbinden Bündel von Nervenganglien im Herzen mit Nervenganglien, die über die Körpergewebe, Muskelspindeln, Organe verteilt sind. Andere Bündel von Neuralstrukturen im Herzen sind durch unvermittelte Neuralverbindungen mit dem emotional-kognitiven bzw. limbischen Gehirn verbunden und befinden sich in einem ständigen Dialog mit ihm. Umgekehrt sendet das limbische System über diese Neuronen bzw. Neuralverbindungen die emotionale Reaktion auf den gegenwärtigen Augenblick sofort zum Herzen. Das Nervensystem des Herzens reagiert auf die positiven und negativen Signale aus dem emotional-kognitiven Gehirn als Tatsachen. In Folge fällt der Frequenzbereich in Köhärenz oder Inkohärenz. Dementsprechend verändert sich unsere Wahrnehmung. Inkohärenz erleben wir als Frustration, Konkurrenz, Angst oder Wut, Kohärenz als Harmonie, Liebe und Wertschätzung.

[116] Das Herz ist eine endokrine Drüse. Unter besonderen Leistungsanforderungen sondert es Adrenalin ab. Es schüttet das Hormon Noradrenalin aus, um den Blutdruck zu regulieren. Es produziert sein eigenes Oxytocin, das beispielsweise im Blut freigesetzt wird, wenn eine Mutter ihr Kind stillt. Alle diese Hormone wirken unmittelbar auf das Gehirn ein. Hormone wie Adrenalin und Noraadrenalin verändern die Fließeigenschaften des Blutes.

[117] Das Blut aus den inneren Organen beeinflusst, zusammen mit den gelösten Atemgasen, Nährstoffen, Hormonen und Botenstoffen, das Herz. Impulse aus dem autonomen Nervensystem beeinflussen das Herz. Die Impulse über den sympathischen Nervenstrang wirken beschleunigend, die Impulse über den parasympathischen Nervenstrang wirken verlangsamend. Ein Netzwerk von Nervenzellen legt sich als Geflecht um den Bogen der Hauptschlagader und um die Lungenwurzel und die Herzkranzarterien. Es gibt Rückmeldung an das Gehirn und integriert die Steuerung der Herzorganfunktion. Das Herz ist ein Hormonorgan und produziert wie die Hirnanhangdrüse Hormone, z.B. Adrenalin (Kampf und Leistung), Noradrenalin, Atriopeptin, Oxytocin (Liebeshormon, das beim Stillen, bei der Geburt, während der Sexualität ausgeschüttet wird und Ängste und sozialen Streß reduziert und eine vertrauensvolle Stimmung herstellt).

Empathie kann als selbst- und fremdbezogenen Wertschätzung, als Selbstwertgefühl und Liebesfähigkeit definiert werden (Becker 1995). Sie beinhaltet die Vorstellung, dass jeder Mensch danach trachtet, zu leben, zu wachsen und nahe bei anderen zu sein. Satir (1973, S.117) betonte, dass auch scheinbar krankes, verrücktes, dummes oder schlechtes Verhalten als ein Versuch des Menschen angesehen werden kann, diese Ziele auszudrücken und die Schwierigkeiten des Lebens mit Respekt und Liebe zu bewältigen. Ein Mensch, der sich selbst schätzt, ist „....eine ganzheitliche, voll funktionsfähige Persönlichkeit, also ein Mensch, der zu seiner positiven Grundstruktur vorgestoßen ist, der sich selbst schätzt und deshalb auch andere akzeptieren und lieben kann, der spontan und kreativ (schöpferisch) ist, der sich so, wie er ist, akzeptiert und sich deshalb (!) in einem ständigen Veränderungsprozesse befindet und der von daher so frei in seinen Verhaltensweisen ist, dass sein Verhalten nur noch schwer vorhergesagt werden kann“ (Assagioli 1978, S.19).

Zur Entwicklung von Empathie gehören folgende Schritte:

- *Achtsame Selbstwahrnehmung*
  Nach Kabat-Zinn (In: Goleman et al. 2002, S. 68) bedeutet Achtsamkeit, auf absichtslose, unvoreingenommene, nicht urteilende Weise im gegenwärtigen Moment aufmerksam zu sein. Achtsame Selbstwahrnehmung besteht darin, den eigenen Gefühlen, Gedanken und autonomen Körperabläufen (wie z.B. Atmung, Verdauung, Schmerzkontrolle) zuzuhören und die eigenen inneren Zustände zu verstehen. Dadurch kann man auch beim anderen Menschen subtile Signale des Empfindens aufnehmen und nachempfinden.
- *Emotionale Selbstregulierung*
  Emotionale Selbstregulierung bedeutet, den eigenen Impulsen einen Aufschub aufzuerlegen. Man entwickelt die Fähigkeit, warten zu können und Ausdauer zu zeigen. Man hat Wege gefunden, die eigenen starken Emotionen selbst zu beruhigen und die starken Emotionen anderer durch Verständnis zu entschärfen.
- *Selbstfürsorge*
  Selbstfürsorge umfasst den sorgsamen Umgang mit den persönlichen und fachlichen Ressourcen und deren Pflege. Man kennt die Grenzen der eigenen Belastbarkeit und erkennt ihre Anzeichen rechtzeitig. Man kann Entlastungsmöglichkeiten in Anspruch nehmen und findet dadurch zu einer neuen Balance zwischen der eigenen Rolle, den eigenen Visionen und Werten und dem Auftrag im jeweiligen Kontext. Man hat die Bereitschaft entwickelt, sich einer reflektierenden Außenwelt zu stellen (z.B. Supervision, Intervision) und sich in eigenen kritischen Punkten fortzubilden.
- *Soziales Bewusstsein und Beziehungsmanagement*
  Scheler (1999) führt hierunter die Kunst an, gute Beziehungen zu führen. Dazu gehört aktives Zuhören, Erfragen der Bedürfnisse des andern, durch Worte, Stimme und Gestik Interesse auszudrücken, eine offene und entgegenkommende Körperhaltung zu entwickeln und einen emotionalen Gleichklang mit dem Gesprächspartner herzustellen.
  Man stellt sich in regelmäßigen Abständen selbstexplorierende Fragen, die die Selbstreflexion unterstützen:
  -Welche wertorientierte Haltung wünsche ich als Lernende von der Lehrenden?
  -Woran würde ich erkennen, dass die Lehrende diese Haltung hat?
  -Wovor habe ich Befürchtungen?
  -Was wäre für die andere oder für mich eine schwierige Situation?
  -Bei welchen Gefühlen würde ich oder die andere nicht gelassen sein?
- *Interaktive Präsenz*
  Bleckwedel (2008) bezeichnet mit interaktiver Präsenz die schnelle, reibungslose

Hin- und Herbewegung zwischen Innenwahrnehmung und Außenwahrnehmung. Man ist sowohl mit den eigenen physischen, emotionalen und mentalen Vorgängen in Kontakt als auch mit den anderen, dem Kontext, der Umgebung. Dieses dynamische Hin- und Herpendeln ist die Grundlage von Wahrnehmung und Erleben. Es ist die Grundlage von Beziehungsfähigkeit und Kommunikation, von sozialer und emotionaler Kompetenz. Lehrende können sich beispielsweise durch integrative künstlerische Übungen darin üben, auch in komplexen und emotional herausfordernden Situationen bei sich zu bleiben und gleichzeitig interaktiv im Fluss des Geschehens und unmittelbar auf die anderen bezogen zu handeln.

- *Die Intention der Unvoreingenommenheit*
  Man kultiviert die Haltung, alle Schüler gleichermaßen zu unterstützen und sich persönlich für sie zu engagieren und verantwortlich zu fühlen. Diese Grundhaltung von Achtung, Respekt und Wertschätzung gegenüber einzelnen Personen, ihren Familien und ihrer Kultur wird in der systemischen Pädagogik als Allparteilichkeit (Boszormenyi-Nagy 1985; Stierlin 1977), Neutralität[118] oder Neugier[119] bezeichnet.
  Das persönliche Engagement besteht darin, den anderen als Experten für sein Lernen und sein Leben wertzuschätzen. Eine Lehrende kann die Vorgehensweisen einer Schülerin positiv in den Gesamtzusammenhang der Schülerin stellen. Sie bietet ihr an, sie mit all ihrem Wissen und methodischen Können in ihrer Selbstorganisation zu fördern und bei der Entdeckung und Anwendung eigener Fähigkeiten zu begleiten. Dieser vertrauensvolle, geschützte und für die Schülerin förderliche Umgang ist gerade angesichts der Schulpflicht wichtig.

Logik des Herzens und Empathie spielen bei Führungskräften ebenso wie bei Lehrern eine besondere Rolle. Internationale Schulentwicklungsforschungen (Dalin 1995), neurobiologische Erkenntnisse (Hüther et al. 2008), Biographieforschung (Klafki 2007; Krüger & Marotzki 2006) und Lehrerbelastungsforschung (Dauber & Döring-Seipel 2008) zeigen die große Bedeutung eines positiven unterrichtlichen Klimas. Beispiele innovativer Schulen zeigen, dass ein Schulklima von Empathie, gegenseitiger Wertschätzung und eines fragend-dialogischen Unterrichtens zu Motivation und Handlungskompetenz im Bildungsprozess führt. Als Anführer einer Klasse werden Lehrende – ähnlich den Chefs einer Abteilung – sorgfältiger als andere beobachtet. Daher beeinflussen sie die Gruppe emotional stärker als andere Mitglieder (Bandura 1976). Können sie z.B. durch ein ausdrucksvolles Gesicht, Stimme und Gesten positive Gefühle wecken, werden sich diese stärker ausbreiten und den Beteiligten das Gefühl geben, dass sie verstanden und unterstützt werden. Dabei geht es nicht um die Anwendung eines Programms oder einer Technik, sondern um die Dimension zwischen den Personen, um Begegnung und persönliche Ausstrahlung.
Leider kommt die verinnerlichte Menschlichkeit, die Liebe und die Empathie, nicht als zentrales Thema in der Pädagogik vor. Aus Angst vor Idealismus folgt die Bildungstheorie eher strukturell-funktionalen und politischen Rahmenbedingungen (Fend 1977). Dabei sehnen sich Schüler nach sozialer und geistiger Wärme. Die kfn-Forschungsberichte (Baier et al. 2009) zeigen, dass sich durch konstruktive Beziehungsangebote und durch eine Beziehungssprache die Gewaltbereitschaft bei Schülern reduzieren läßt und die Akzeptanz für die Regeln des Zusammenlebens steigt.

[118] Das Konzept der Neutralität bezieht sich vor allem auf das konkrete Verhalten, bei dem die Wünsche und Interessen aller an bestimmten Problemen Beteiligten – auch nicht direkt anwesender Personen oder relevanter Konstrukte – ausreichend berücksichtigt werden.

[119] Eine Haltung des Nicht-Wissens interessiert sich für die immanente Eigenlogik und die Vielfalt möglicher Muster eines Systems. Neugier für Muster in Beziehungen schließt Bewertungen von „gut“ und „schlecht“ aus. (Schlippe & Schweitzer 1996/2003/2003, S. 121)

4.3.2.2. Sprache

Sprache hat sich mit dem Zusammenleben von Menschen entwickelt. Sie ermöglicht, dass Menschen ihr Verhalten besser aufeinander abstimmen und komplexe Abläufe organisieren (Maturana 1994, S. 118). Schon Kinder verfügen über ein großes implizites Wissen von Sprache. Spitzer (2002) weist darauf hin, dass schon sieben Monate alte Säuglinge allgemeine Regeln der Sprache erkennen. Im alltäglichen engen Zusammenleben lernen Kleinkinder ganz automatisch zu sprechen. Mit sechs Jahren haben Kinder einen passiven Wortschatz von 24000 Wörtern (Mitschka 2000, S. 9). Erwachsene sprechen in einem normalen Gespräch durchschnittlich 120 Wörter pro Minute und circa 5 Stunden (36 000 Wörter) am Tag.
Wenn man spricht, geht man in der Regel davon aus, dass die eigenen Worte und Vorstellungen auch die des anderen sind und dass der andere einen versteht. Weisbach (1999, S. 39) weist darauf hin, dass sich Menschen aber in der Regel nur 6 Sekunden Zeit nehmen, um dem anderen zuzuhören. Danach formulieren sie ihre eigenen Gedanken und Antworten. Der Normalzustand ist also eher das Nicht-Verstehen. „Verstehen ist unwahrscheinlich“ (Sprenger 1995, S. 120). Das steht in Kontrast zu einem der größten Wünsche des Menschen: wir möchten verstanden werden, um uns selber zu verstehen. Im Gespräch und im Selbstgespräch können Menschen sich selbst und ihre Umstände beschreiben. Im Kontakt mit den Mitmenschen möchten sie wahrnehmen, wie sie und ihre Verhaltensweisen auf andere wirken. Im Dialog begreifen sie sich selbst und das Gegenüber als werdend. Durch Sprache kann der Mensch sich von anderen unterscheiden und sich seiner selbst bewusst werden. Sprechen ist also identitätsstiftend.
Sprache ist tief mit Gefühlen und Emotionen verflochten. Gefühle wie Liebe, Wut und Freude drücken Menschen mit Worten und entsprechender Körperdynamik aus. Sprachlich-emotionale Ausdrucksformen sind wichtige Elemente sozialer Interaktion. Worte und Gesten fördern oder verlangsamen soziale Prozesse. Sie bestätigen Gemeinsamkeiten oder verstärken Differenzen. Damit wirken sie sich auf die sozialen Handlungen und die Strukturierung des gesellschaftlichen Zusammenlebens aus. Maximale sprachliche Lenkung, z.B. über Befehle, Anweisungen, Ausfragen und häufiges Reden, sind Merkmale hierarchischer Strukturen. Tausch & Tausch (1973) untersuchten, dass stark lenkende Sprache (z.B. „Änderungen sind unverzüglich mitzuteilen“) zu rezeptivem Verhalten, zu erprobten Problemlösungen und zu Unsicherheit in komplexen sozialen Verhaltensweisen erzieht. Bei minimaler sprachlicher Lenkung steht die innere Einstellung der einzelnen Menschen und die Kooperation im Vordergrund (z.B. „Ich staune, wie Du das bewältigt hast“). Prozesse werden über Vereinbarungen geregelt. Die Impulse zum Handeln kommen nicht mehr von außen, sondern aus der eigenen Motivation. Minimal lenkendes Sprachverhalten unterstützt individuelle Entwicklung, Dialog und Arbeit an Visionen.

Kommunikation

Der Begriff Kommunikation stammt von dem lateinischen Wort 'communicare' und bedeutet teilen, mitteilen, teilnehmen lassen, gemeinsam machen, vereinigen. Kommunikation bezeichnet auf der menschlichen Alltagsebene den wechselseitigen Austausch von Gedanken in gesprochener und schriftlicher Sprache. Sie umfasst auch Gestik, Mimik und Körperhaltung. Kommunikation spielt überall dort eine große Rolle, wo verschiedene Menschen sich begegnen, miteinander in Kontakt treten und sich verständigen müssen. Der Erfolg von Gesprächen, Teamarbeit und Verhandlungen jeder Art ist von einer guten Kommunikation abhängig. Menschen mit guter Kommunikation sind sich bewusst, dass alles, was sie tun, Kommunikation ist. Ebenso wissen sie, dass das, was der andere gehört hat, darüber entscheidet, ob eine Kommunikation gut war. In pädagogischen Berufen ist die Fähigkeit zur Kommunikation und zur Förderung von

Kommunikation von allergrößter Bedeutung, denn sie bedingt überwiegend den Erfolg von schulischen Lehr- und Lernprozessen.
Bei der Kommunikation laufen höchstens 35% der menschlichen Kontakte verbal ab. Die restlichen 65% geschehen nonverbal durch eine Kombination der Elemente Körperhaltung, Mimik, Blickkontakt, Gestik, Stimme, räumlicher Abstand, Handeln oder Nicht-Handeln. Sympathie z.B. nur zu 7% verbal ausgedrückt, 55% werden durch den Gesichtsausdruck und circa 38% durch die Stimme mitgeteilt (Allhoff & Allhoff 1996). Oft drückt der ganze Körper aus, wie sich ein Mensch gerade in der Beziehung zum Gesprächspartner fühlt. Seine Körpersprache sagt der Hörerin, ob er sich unsicher oder überlegen, misstrauisch oder gesprächsoffen fühlt. Ein Großteil des nonverbalen Verhaltens und der Reaktion auf nonverbales Verhalten läuft unbewusst ab (Fast 1979).

Verschiedene Kommunikationsmodelle erklären die Prozesse, die bei der Kommunikation geschehen. In starker Anlehnung an die Informationstechnologie entwickelt Watzlawick et al. (1982) das Modell von einem Sender (dem Sprechenden), einer Nachricht (dem Gesprochenen) und einem Empfänger (dem Hörenden). Kommunikation ist hier das wechselseitige Übermitteln von Daten oder von Signalen, die einen festgelegten Bedeutungsinhalt haben. Sie zeigt folgende Grundmerkmale:

- Man kann nicht nicht kommunizieren
- Kommunikation ist sowohl verbal als auch nonverbal
- Jede Kommunikation hat einen Sachaspekt / Inhaltsaspekt und einen Beziehungsaspekt
- Jede Kommunikation unterliegt der Deutung
- Kommunikation hängt davon ab, ob die Beziehung der Gesprächspartner auf Unterschiedlichkeit oder Gleichheit beruht.

Schulz von Thun (1981, 1989, 1998) erweitert Watzlawicks Ansatz von den zwei Aspekten einer Nachricht (Sachaspekt und Beziehungsaspekt) auf vier Aspekte. Die vier Aspekte sind: Fakten, Gefühle, Selbstkundgabe und Erwartungen.

- Der Sachaspekt konzentriert sich auf die Fakten: Worüber informiere ich.
- Der Beziehungsaspekt konzentriert sich auf die Gefühle: Wie stehe ich zum Gegenüber.
- Der Selbstmitteilungsaspekt konzentriert sich auf die Selbstkundgabe: Was teile ich von mir mit.
- Der Appellaspekt konzentriert sich auf die Erwartungen: Wozu möchte ich mein Gegenüber veranlassen.

Fasst man alle vier Aspekte zu Ich-Botschaften zusammen, dann teilt man mit, wie es einem geht, wie man zu dem anderen steht, wie man die Sache sieht und welche Wünsche man an den anderen hat. Die vierseitige Selbstmitteilung fördert die zwischenmenschlichen Beziehungen am meisten und erhöht die gegenseitige Akzeptanz für Mitteilungen. Sie eignet sich vor allem als Klärungsinstrument in Konfliktsituationen, wenn man nicht weiß, welchen Aspekt der andere gerade meint oder hört.

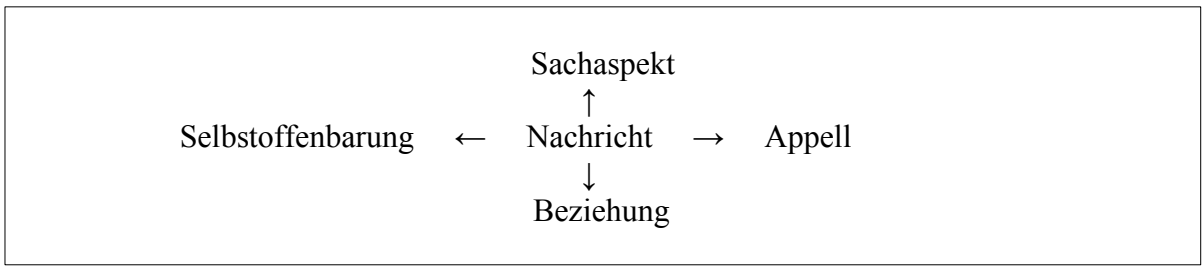


Abb. 29: Vier Aspekte einer Nachricht

Das Gespräch

Sozialplastische Bildungsprozesse gehen von drei Ebenen eines Gesprächs aus, der Ebene des Denkens, des Fühlens und des Wollens. Die drei Ebenen des Gesprächs werden in folgender Parabel deutlich.
Ein japanischer Schwertkämpfer, ein Samurai Krieger, kam zu einem Zen-Meister und fragte: "Meister, gibt es Himmel und Hölle?" Der Meister schaute ihn verächtlich an und sagte: "Du Witzfigur, du hast nicht einmal den Verstand einer Fliege, was weißt du von Himmel und Hölle." Der Samurai erbleichte vor Wut und zückte sein Schwert. Da sagte der Meister: "Das ist die Hölle!" Der Samurai erbleichte wieder, steckte sein Schwert in die Scheide und verneigte sich dankbar. "Und das ist der Himmel", sagte der Meister, und beide verbeugten sich voreinander. (Wetzel 1999, S. 104)

Ein einziger Satz des Zen-Meisters erzeugt im Samurai-Krieger ein derartiges Wutgefühl, dass er ihn töten will. Ein zweiter Satz erzeugt in ihm einen derartigen geistigen Frieden, dass er sich voller Dankbarkeit und Respekt verbeugt. Es ist das Denken, das den Satz gedacht, geformt, gesprochen, gehört und interpretiert hat. Es ist das Fühlen, das mit der Sprache verbunden ist und die Qualität der zwischenmenschlichen Beziehung (Wut, Dankbarkeit) bestimmt hat. Einmal hat es dazu geführt, den anderen als Feind zu sehen, das nächste Mal hat es zur Wertschätzung des Partners geführt. Zum Denken und Fühlen kommt der Wille zur Handlung, den anderen für die angetane Beleidigung zu bestrafen. Der Samurai fasst den Entschluss, den Zen-Meister zu töten und handelt entsprechend, indem er sein Schwert zückt. Indem der Zen-Meister das, was ist, vorurteilsfrei und klar benennt, zeigt er dem Samurai die Konsequenzen seines Denkens, seiner Gefühle und seiner geplanten Handlung. Im Spiegel dieser Wahrheit fällt alle Wut und negative Handlung vom Krieger ab. Er erkennt sich und den anderen als koexistent. Er erkennt sein Denken als Wurzel von Himmel und Hölle. Daraus entsteht der Respekt, der die beiden Männer am Schluss verbindet.

Jedes Gespräch bewegt sich auf diesen drei Ebenen. Nicht nur bei privaten Gesprächen, auch in professionellen Beratungs- und Verhandlungsgesprächen spielen Denken, Fühlen und Wollen eine entscheidende Bedeutung. Schmundt (1982, S. 104) plädiert dafür, sie auch in Wirtschaftsprozessen bewusst zu entwickeln.

Ten Siethoff (1996) führt die drei Ebenen differenziert aus. Das Denken bestimmt den Gesprächsinhalt. Hier werden die Fakten aufgeführt und beschrieben. Hier hat die Freiheit des Denkens und die Vielfältigkeit der Ideen ihren Platz: Meinungen, Wünsche, Erwartungen können formuliert werden. Hier finden Prozesse des kollegialen Beratens statt. Hier wird Verantwortung für das Vorhaben, die Vorgehensweise und das Produkt entwickelt. Die Ziele des Vorhabens und die Aufgaben einer jeden Beteiligten werden umrissen. Das eigene hervorbringende Denken aufmerksam wahrzunehmen und zu beschreiben ist ein schöpferischer Akt.

Das Fühlen bestimmt die Interaktion: 'Verstehen wir uns richtig?' Die Gesprächsleitung kontrolliert den Gesprächsverlauf. Sie sorgt dafür, dass jeder einen Beitrag zum Gespräch liefert und fasst Informationen zusammen. Sie bewahrt das Gleichgewicht zwischen Sprechen und Zuhören und sorgt dafür, dass nicht zu viel durcheinander geredet wird. Es ist ein Ort gleichberechtigter Mitbestimmung im Rahmen eines informierenden und kreativen Diskurses. Die Pflichten und Rechte der Beteiligten werden gleichberechtigt vereinbart. Man bemüht sich gemeinsam um gelingende Beziehungen. Das Konzept der Wärmeplastik auf Koexistenz und Akzeptanz ausgerichtet.

Jedem Gespräch, das nicht nur einer oberflächlichen oder praktischen oder verwaltenden Verständigung dient, wohnt ein bestimmtes Wollen inne. Der Wille bestimmt den Prozess. Im Gegensatz zur Problemanalyse, die sich in die Vergangenheit richtet, geht es hier um einen Entscheidungsprozess, der sich auf die auf die Zukunft richtet. Etwas soll erreicht werden. Was ist das Ziel des Miteinander-Sprechens? Welcher Entschluss soll fallen? Wie werden wir uns einig? Wie kann man mit seinen individuell ausprägten Fähigkeiten im kooperativen Einsatz für die soziale Umwelt wirken? Je nach der Form der Gemeinschaft (Ten Siethoff 1996)[120] gibt es während des Kommunikationsprozesses unterschiedliches Wollen innerhalb der einzelnen zwischenmenschlichen Beziehungen. Der Aspekt des Wollens liegt darin, dass der Einzelne tätig werden muss und dadurch zu einer gemeinsamen Leistung kommt. Er ergreift selbstständig die Initiative und gestaltet die sozialen Prozesse mit. Das erfordert den "Willenszugriff jedes einzelnen auf sich selbst" (Dietz 1998).[121] Ziel aller Gesprächsformen, ob Selbstdarstellung, Beratung, Mediation, Konfliktgespräch und Verhandlung, ist die Verständigung, die zu einem angestrebten Erfolg führen soll (Mitschka 2000).[122]

Auf allen drei Ebenen der Wirklichkeit eines Gespräches kann der Mensch sich eher kühl, analytisch, rein empirisch distanziert verhalten oder eher von den eigenen und fremden Bedürfnissen ausgehen. Sein Denken kann sich zwischen feindlich oder freundlich bewegen, sein Fühlen kann sich zwischen wutentbrannt oder friedfertig bewegen, sein Wollen kann sich zwischen zerstörerisch oder respektvoll bewegen. Die Gedanken können sachlich und unbeteiligt oder engagiert und visionär sein.
In einem fortwährenden Prozess zwischen Analyse und Empathie plastizieren Menschen die Wirklichkeit zu einer Wärmeplastik oder Kälteplastik. Wärme oder Kälte bezeichnet die Kräfte, die Prozesse hervorbringen. Bei der Kälteplastik sind Kräfte geistiger, emotionaler und handelnder Kühle am Werk, bei der Wärmeplastik sind Wärmekräfte wirksam. Das plastische Prinzip besteht darin, dass die Wirklichkeit nicht per se exisitiert,

[120] Ten Siethoff (1996) unterscheidet folgende Gemeinschaften:
Der Schwerpunkt der Studien- oder Lerngemeinschaft liegt auf der Entwicklung der individuellen Fähigkeiten. Hierzu zählen Kunst, Religion, Forschung, Bildung, Initiativgruppen. Diese Gemeinschaften sollten durch gegenseitigen Respekt, Spielregeln und Freiheit gekennzeichnet sein.
Die Arbeitsgemeinschaft erfüllt eine Aufgabe oder Leistung, für die an anderer Stelle ein Bedarf besteht. In dieser gegenseitigen Abhängigkeit sollte Zusammenarbeit und Verantwortungsgefühl herrschen.
In der Lebens- und Geselligkeitsgemeinschaft gestalten Menschen gleichberechtigt und partnerschaftlich ihr Leben. Hier geht es um die Vereinbarung und Durchsetzung von Spielregeln für das Zwischenmenschliche. Das ist die Grundlage sozialer, gemeinschaftlicher Gestaltung.

[121] Dietz (1998, S. 7) weist darauf hin, dass durch das Individualprinzip die soziale Kraft erst entwickelt wird. Eine Willenserklärung des Individuums mündet in einen Entschluss, z.B. Verantwortung in der Gemeinschaft und sich selbst gegenüber zu übernehmen. In selbstständig ergriffener Initiative findet der Einzelne heraus, welche Aufgaben er innerhalb der jeweiligen Gemeinschaft erfüllt und ob und wie er die gemeinsame Sache fördert. "Wenn Zusammenarbeit nicht mehr auf vorgegebener Strukturierung und Deligation beruht, in der dem Einzelnen seine Stelle zugewiesen und abgegrenzt (oder von ihm erkämpft) ist, sondern wenn Zusammenarbeit bedeutet, aus individuellen Initiativen autonom zu kooperieren, dann gilt es, dafür die richtigen Prozesse zu entwickeln." (Dietz 1998, S. 12)

[122] Mitschka (2000, S.10, S. 94) stellt das unterschiedliche Wollen wie folgt dar:
In der Selbstdarstellung will ein Mensch sich, seine Meinung, seine Gefühle und Wünsche klar und deutlich darstellen.
In der Beratung will man dem anderen Zeit und Aufmerksamkeit widmen und ihm mit Verstand, Herz und Körper zuhören. Der Ratsuchende formuliert sein Ziel.
In der Mediation richtet sich das Wollen darauf, das Trennende und das Verbindende zwischen zwei Parteien so darzustellen, dass es zu einer zufriedenstellenden Lösung kommt. Ein Vertrag hält die Wünsche und das künftig vereinbarte Handeln fest.
Konfliktgespräche haben das Ziel, die unterschiedlichen Sichtweisen zu verdeutlichen und eventuell einen Konsens, Kompromiss, Gelassenheit oder Versöhnung herzustellen.
Erfolgreich Verhandlungen abzuschließen, heißt, guten Kontakt zum anderen herzustellen. Man will eine klare Struktur, wie ein Ziel erreicht werden soll und sucht Verständnis für die Situation des anderen aufzubringen.

sondern durch die Kräfte von Wärme oder Kälte in einem kommunikativen Prozess hervorgebracht wird. Rosenberg (1997) nennt die Sprache der Wärme und Liebe die Giraffensprache und die kalte, feindselige, gewaltvolle Sprache Schakalsprache.

Diskursiver und präsentativer Symbolismus

Langer (1984, S. 86-109) unterscheidet Wort- / Schriftsprache und bildhafte Ausdrucksformen. Beides sind Prozesse des Formulierens. In ersten Fall geschieht die Artikulation mit sprachlichen Symbolen, im zweiten Fall mit bildhaften Symbolen. Beide Ausdrucksformen, das diskursive und symbolische Erfassen, sind ein rationaler Akt, den der Geist vollzieht.
Der diskursive Symbolismus bezieht sich auf die exakte Sprache der Logik und die empirischen Tatsachen. Hier steht ein Begriff / ein Name für ein Ding. Das Ding wird in den Namen projiziert. Indem Menschen in Aussagen sprechen, transformieren sie die zwischen Dingen bestehenden simultanen Beziehungscluster in verbale Symbole, in Worte. Die Worte werden in eine lineare Subjekt - Objekt - Handlung - Reihenfolge (Syntax) gebracht. Das geschieht, auch wenn Gegenstände ineinander liegen und Mehrdeutigkeiten in den Beziehungen vorliegen. Es entsteht ein Vokabular von Wörtern mit festgelegten, dauerhaften (d.h. sich nur sehr langsam ändernden) Bedeutungen. Schrift- und Wortsprache muss nacheinander, sequentiell, linear gesprochen, gelesen und gehört werden, um den Sinn zu verstehen.
Bei den Erfahrungen und Gedanken, die sich nicht in einen systematischen Zusammenhang bringen lassen, spricht Langer vom präsentativen Symbolismus. Die zugrundeliegenden Erfahrungen weisen auf eine unaussprechbare Wirklichkeit hin, die nicht in die logische Sprache projizierbar ist. Trotzdem findet hier ein Prozess des Formulierens und Artikulierens statt. Präsentativ bedeutet gegenwärtig machen. Das findet im Bereich der Sinneserfahrung des Sehens, Hörens etc. statt. Hier wird kein existierendes Objekt gespiegelt, sondern eine Flut von Form und Farbe wird als Ding gedeutet und gleichzeitig als Symbol für ein Objekt konstruiert. Damit wird Sehen schon zu einem Formulierungsprozess. Der geistige Verständnisprozess und damit die Abstraktionen der Sinneseindrücke beginnen mit dem physischen Sinnesorgan, dem Auge. Die Sinneswahrnehmungen sind komplex. Sie stellen die verschiedenen Elemente / Bestandteile eines Gegenstandes dar, wobei die Elemente aber keine unabhängige Bedeutung haben, sondern Entitäten – gleichzeitige Beziehungen und Zusammenhänge – sind. Damit sind sie für den Ausdruck von Ideen geeignet, die nicht in Wörter und Syntax projiziert werden können. Man kann sie auf einen Blick wahrnehmen und ihnen Bedeutung zuschreiben. Vor allem Bilder, Musik und Körperausdruck sind wesentliche präsentativ-symbolische Ausdrucksformen.

Diskursiver Symbolismus in der Wärmeplastik

Das diskursive Gespräch kommt in der Sozialen Plastik als drei Formen des Dialogs vor, als intrapersonaler, interpersonaler und großer Dialog.

Der Dialog ist eine besondere Form der Kommunikation. Der Dialog funktioniert für Gadamer auf der Basis, dass auch der andere Recht haben könnte und man deshalb die eigenen Gewissheiten zumindest vorübergehend in der Schwebe halten sollte. Buber versteht den Dialog als Zwiegespräch von Menschen, die sich einander mit bedingungsloser Liebe in Wahrheit zugewandt haben. Für Bohm bedeutet Dialog das Fließen von Sinn innerhalb eines Möglichkeitsfeldes von machtvollen, aber unsichtbaren Strukturen. Der Dalai Lama geht davon aus, dass Menschen im Dialog ihre Annahmen, die unterschwellig ihre Interaktionen im Sozialkörper beherrschen, untersuchen und lösen können: „In menschlichen Gesellschaften wird es immer verschiedene Sichtweisen und

Interessen geben. Aber die Realität zeigt heute auch, dass wir alle voneinander abhängig sind und auf diesem kleinen Planeten zusammenleben müssen. Deshalb liegt die einzige vernünftige und intelligente Art, Meinungsverschiedenheiten und Interessenskonflikte zu lösen – ob nun zwischen Individuen oder Nationen – im Dialog. Die Unterstützung einer Kultur des Dialoges und der Gewaltfreiheit ist daher eine wichtige Aufgabe der internationalen Gemeinschaft für die Zukunft der Menschheit.“ (Hartkemeyer 2005, S. 243). In der Sozialen Plastik gibt es drei Ebenen des Dialogs.

Intrapersonaler diskursiver Dialog: Ich bin Mittelpunkt der Welt

Im intrapersonalen Dialog steht der Teil des Menschen, der sich selbst erkennen will, im Mittelpunkt: wir wollen uns selbst erkennen und sprechen mit uns selber. Wir kreisen um uns und sind subjektorientiert. Wie wir mit uns selbst sprechen, ist von individuellen Erfahrungen beeinflusst. Wir gestalten in jedem Moment, indem wir 'Ich' sagen, uns als einen bestimmten Sprechenden. Damit schaffen wir Vorstellungen, Erfahrungen und Gewohnheiten, mit denen wir uns identifizieren.
Positive intrapersonale Dialoge unterstützen die Selbstakzeptanz und fördern die Kommunikationskompetenz. In einem positiven intrapersonalen Dialog

- kann man sehen und hören, was im Moment wirklich da ist
- kann man aussprechen, was man fühlt und denkt
- kann man zu seinen Gefühlen offen und ehrlich stehen und traut den eigenen Erfahrungen
- kann man entscheiden, etwas zu tun oder zu unterlassen
- kann man um das bitten, was man braucht
- kann man in eigener Verantwortung das Risiko von Bedrohung oder Ablehnung eingehen
- kann man die eigene Kommunikation in Übereinstimmung mit den eigenen Gefühlen, Bedürfnissen oder Gedanken bringen

Rogers (1998, S. 32f) beschreibt seine Erfahrungen wie folgt: "Mir scheint, ich erreiche mehr, wenn ich mir selbst zustimmend und angemessen zuhören kann, wenn ich ganz ich selbst sein kann. Dann weiß ich also etwas besser, was ich zu diesem Zeitpunkt fühle: ich bin fähig zu erkennen, dass ich ärgerlich bin, dass ich voller Zuneigung bin, dass ich gelangweilt bin, dass ich furchtsam in meiner Beziehung zu diesem Menschen bin, dass ich an der Grenze meiner Geduld bin, dass ich Leute formen oder manipulieren möchte, dass ich das Gefühl der Wärme, des Interesses, der Güte, des Verständnisses habe. Wenn ich mich so, wie ich bin, akzeptiere, dann ändere ich mich. Wir können uns nicht ändern, wir können uns nicht von dem, was wir sind, entfernen, bis wir voll akzeptieren, was wir sind. Dann ereignet sich fast unmerklich Veränderung. Aus diesem Man-Selbst-Sein heraus werden Berührungen zu echten, lebendigen, bedeutungsvollen Beziehungen. Je mehr ich in der ganzen Komplexität des Lebens ich selbst sein kann, je mehr ich gewillt bin, die Realitäten in mir selbst und in anderen zu verstehen und zu akzeptieren, desto mehr Veränderung kommt in Gang."

Interpersonaler diskursiver Dialog: Ich bin Glied eines Ganzen

Zu jeder wirklichen Begegnung gehören zwei Personen und drei Aspekte: jede Person im Kontakt mit sich selbst und beide im Kontakt miteinander. Für Satir (2001) ist dieser gelingende Kontakt das Wesentliche. „Ich glaube, das größte Geschenk, das ich von jemandem bekommen kann, ist, dass er mich sieht, mir zuhört, mich versteht und mich berührt. Das größte Geschenk, das ich einem anderen Menschen machen kann, ist, ihn zu sehen, ihm zuzuhören, ihn zu verstehen und ihn zu berühren. Wenn das gelingt, habe ich

das Gefühl, dass wir uns wirklich begegnet sind."
Die Qualität der inneren Kommunikation und der zwischenmenschlichen Kommunikation hängen zusammen. Wenn Gefühle wie Ängste und Zweifel Teile des Selbst blockieren, schränken Menschen aus Misstrauen positive Einstellungen ein. So leidet durch die innere Überzeugung die Kommunikation mit anderen und in Folge leiden die zwischenmenschlichen Beziehungen.
Welche Haltung ein Gesprächspartner zeigt, entscheidet darüber, ob ein Gespräch hilfreich wird oder nicht. Eine nachhaltige Verbesserung der eigenen Gesprächshaltung kann nicht allein durch Wissen oder Training bewirkt werden, sondern sie bedarf einer sozial-integrativen, akzeptierend-demokratischen Beziehung. Eine positive Gesprächshaltung ist von Respekt gegenüber den eigenen Gefühlen und Bedürfnissen und gleichzeitig denen des anderen geprägt. Eine derartige Gesprächshaltung schafft eine Atmosphäre der Offenheit. Die aktive, persönliche und warme Anteilnahme und praktische Fürsorge ersetzt eine rein deskriptiv-diagnostische Betrachtung. Es herrscht die Haltung des Verstehen-Wollens. Man stellt sich die subjektive Welt des anderen, seine Erlebnisse, seine Wahrnehmungen und Gefühle vor. Man riskiert, sich selber durch das Verständnis zu verändern. Indem man die Gefühle des anderen verbalisiert und seine Äußerungen so konkret und präzise wie möglich wiedergibt, fühlt sich der Gesprächspartner verstanden.

Ein interpersonaler Dialog ist die Voraussetzung für jedes sachorientierte Gespräch. Er stellt eine gemeinsame Objektivität her. Diese gemeinsam anerkannte Objektivität ist die Grundlage von Erkenntnissen, Überprüfung, Absicherung, Vereinbarungen und Entschlüssen. Der interpersonale Dialog zeichnet sich durch folgende fünf Merkmale aus:
Akzeptanz
Akzeptanz bedeutet eine respektierende, grundsätzlich wohlwollende und partnerschaftliche Haltung. Sie zeigt z.B. daran, dass man auf das Gute achtet und es beim Namen nennt. Sie bewahrt die Freiheit des einzelnen und fördert dessen Kreativität und Produktivität.
Einfühlendes Verstehen
Hier gelingt es den Zuhörenden, das Thema auch mit den Augen der anderen zu sehen und sensibel für deren Gefühle zu sein. Sie hören aktiv zu und verstehen.
Achtsamkeit
Das bezieht sich auf die Fähigkeit, in einem Gespräch die eigenen Gedanken und Gefühle wahrzunehmen und mitzubekommen, was um einen herum geschieht.
Authentizität
Authentizität bedeutet, dass das, was eine Gesprächspartnerin sagt, ganz ihrer Meinung und ihren Gefühlen entspricht. Sie äußert sich mit ruhiger fester Stimme und nimmt Blickkontakt mit den anderen Gesprächspartnern auf. Gleichzeitig entscheidet sie sich, wie viel sie von sich zeigen will. Sie weiß, dass sie nicht alles sagen muss.
Konfrontationsfähigkeit
Als Gesprächspartner weiß man, was man will und setzt sich dafür deutlich und klar ein. Das kann z.B. dadurch geschehen, dass man ruhig Aufforderungen ausspricht, sie auch mehrfach wiederholt und auf Worte Taten folgen lässt. Man vermeidet Verhaltensweisen wie Vorwürfe, Beschimpfungen und Drohungen, denn sie lösen negative Gefühle aus und zerstören das Selbstvertrauen.

Der große diskursive Dialog: Ich bin Mitgestalter eines Ganzen

In der Welt des Denkens, der Ideen und Vorstellungen, der Bilder und Sprache steht jeder Mensch und teilnehmend und gestaltend (Rösch. In: Rappmann 1993, S. 53). Er ist ein Teilnehmer am Logos, an dem großen Dialog. „Obwohl aber der Logos gemeinsam ist, handeln die Vielen, als hätten sie einen Privatverstand." (Heraklit 1969) Man kann den großen Dialog als permanente Konferenz verstehen, in der es um offene, interfraktionelle,

interdisziplinäre und interkulturelle Gespräche geht. Es ist ein Dialog der Alternativen, in dem verhärtete Begrifflichkeiten und Theorieansätze umgeschmolzen werden. Im großen Dialog sind persönliche Fähigkeiten, Einsichten, Erfahrungen und Initiativen erwünscht. Er erlaubt Gespräche, die Grenzen überschreiten und Zusammenhänge herstellen. Er ist auf den wachen Menschenverstand, auf das Argumentieren und das Ergänzen der anderen ebenso angewiesen wie auf eine bejahende Haltung und Offenheit, um nachzudenken, was gemeint ist. Der große Dialog ist ein Ort, wo kraftlose Begriffe „revolutioniert" werden können (Schmundt. In: Rappmann 1993, S. 99ff). Beuys betont die Bedeutung des „ins-Rechte-Denken der Begriffe" (Beuys. In: Harlan et al. 1984, S. 131) für die soziale Plastik. Wie, mit welchen Begriffen, über einen Sachverhalt gedacht wird, beeinflusst, wie man mit ihm umgeht. Aus den verschiedenartigen Erkenntnissen der Begriffserschließung im großen Dialogs kann der soziale Wärmekörper in einem mühevollen Abstimmungsprozess über den jeweiligen nächsten Schritt real erzeugt werden.

Bohm (2005, S. 17ff) spricht von einem Dialogprozess. Der ist seiner Meinung nach nicht mit der traditionellen Auffassung eines Gesprächs zu vergleichen. Es ist eine völlig neue Ordnung eines Gesprächsflusses. Das Gespräch wird zu einem Sinnfluss, der zwischen den Menschen entsteht und individuelle, kollektive und kosmische Dimensionen hat. Es handelt sich um einen Prozess, in dem die Teilnehmer ihre um sich kreisenden Denk-, Fühl- und Handlungsweisen aufgeben und sich diesem freien, ungerichteten Sinnfluss anvertrauen. Die einzelnen Teilnehmer achten auf die Bewegung ihres Denkens und werden sich dessen gewahr, dass das, was sie für das wahrheitsgetreue Abbild der Realität halten, relativ und hinterfragbar ist und nicht die Wirklichkeit darstellt. Bohm geht davon aus, dass die eigentliche fundamentale Realität eine verborgene Ordnung ist, in der holographisch das ganze Universum eingefaltet ist.

Für Weiß (2007) kommt durch den großen Dialog eine transpersonale Dimension im Sinn von 'Erfahrungen des Lebens in einen größeren Zusammenhang' in die Pädagogik. Der große Dialog ermöglicht den Teilnehmenden, am Ideen-Möglichkeitsfeld teilzuhaben. Unzensiert von Meinungen kann auf der Grundlage dieses freien Dialogs und einer fördernden zwischenmenschlichen Beziehung Erneuerung und Sinngebung stattfinden.

Der Kommunikationswissenschaftler Kazuma Matoba (In: Hartkemeyer & Hartkemeyer 2005, S. 282) spricht vom transkulturellen Dialog. In den verschiedenen Kulturen sind die Dialogkompetenzen kulturspezifisch verschieden stark ausgeprägt, einige Kernfähigkeiten sind weniger als andere entwickelt. So können sich nach Matobas Untersuchungen Menschen westlicher Kulturen besser konstruktiv einbringen und logisch argumentieren. Japanern wiederum fällt es leichter, sich von Vorannahmen und Urteilen frei zu halten. Um international zu einer Gemeinschaftsbildung zu kommen, sollte eine transkulturelle Dialogkompetenz entwickelt werden, hinter der die eigenen kulturspezifischen Überzeugungen zurücktreten.

Hartkemeyer & Hartkemeyer (2005) sprechen vom Dialogprozess, der etliche Kernfähigkeiten von den Dialogteilnehmern erfordert:
Eine lernende Haltung einnehmen
Nicht als Wissende, als Experten auftreten, sondern »Anfängergeist« verkörpern. Interesse an neuen Sichtweisen zeigen, die eigene tradierten Denk- und Verhaltensmuster in Frage stellen.
Radikalen Respekt zeigen
Die Dialogpartner in ihrem 'Sosein' akzeptieren und aus ihrer Perspektive sehen.
Von Herzen sprechen
Von dem sprechen, was einem wirklich wichtig ist, nicht nur 'aus dem Kopf heraus'.

Auf Belehrungen, theoretische Ergüsse, intellektuelle Spielereien verzichten.

Generativ zuhören

Empathisch zuhören, so dass der Sprechende sich dabei selbst entdeckt und der Zuhörende sich beim Einordnen des Gehörten beobachten kann.

Annahmen und Bewertungen in der Schwebe halten

Lernen, Beobachtungen von Annahmen / Bewertungen zu unterscheiden und die Annahmen / Bewertungen in der Schwebe zu halten, so dass zunächst keine Reaktion auf sie folgt.

Erkunden

Aufrichtige – nicht rhetorische – Fragen stellen, in einer Haltung von Neugierde, Achtsamkeit und Bescheidenheit. Das Bedürfnis entwickeln, verstehen zu wollen.

Produktiv plädieren

Die persönliche Sichtweise des Themas darlegen und die Beweggründe dieser Sichtweise, einschließlich der eigenen Unsicherheiten, darstellen. Die Herkunft eigener Bewertungen deutlich machen und dadurch die Dialogpartner am eigenen Denkprozess beteiligen statt sie mit dem Denkprodukt zu konfrontieren.

Offenheit

Die eigenen Beweggründe transparent machen und auf die Beweggründe des anderen ohne Vorurteile und Kritik eingehen. Sich von den eigenen Überzeugungen lösen.

Verlangsamung zulassen

Die innere Verlangsamung zulassen, die sich durch das Erlernen und Beherzigen der anderen Kernfähigkeiten von selbst einstellt. Die äußere Verlangsamung durch langsamere Dialogpartner oder durch Instrumente (z.B. Redestein, Klangschale) akzeptieren.

Den Beobachter beobachten

Den Beobachter, d. h. die Instanz, die alles durch die konventionelle Brille sieht, beobachten. Sich bewusst machen, welche Gefühle und Vorannahmen die eigene Haltung zum Dialogpartner auslösen.

Aktives Zuhören

Alle drei Formen des diskursiven Symbolismus erfordern aktives Zuhören. Gordon (1991, S. 83) versteht unter aktivem Zuhören, dass die mitschwingenden Gefühle herausgehört, gespürt und in Worte gefasst werden. Damit signalisiert man weder Zustimmung noch Ablehnung der Gefühle des Gesprächspartners. Vielmehr öffnet man den Raum dafür, dass Gefühle da sind. Aktives Zuhören entsteht aus einer Sicherheit mit sich selbst, die von Akzeptanz gegenüber einem selbst schlecht erscheinenden Dingen, von Offenheit und Intimität gekennzeichnet ist. Offenheit meint, die Sinne offen zu halten für die ständige Entfaltung der Gefühle, die den anderen bewegen und urteilsfrei alle Ereignisse wahrzunehmen. Formuliert man die wahrgenommenen Gefühle als Feststellung und stimmen sie mit dem Gefühl des Gesprächspartners überein, so wird er es nickend bestätigen. Intimität bedeutet, die eigene vergangene Geschichte und das Ziel des Gespräches loszulassen und im Moment der direkten Erfahrung zu verweilen. Die Fähigkeiten von Kopf, Herz und Körper kommen zusammen:

- Man hört mit Klarheit, Weisheit, Unterscheidungsfähigkeit die Informationen.
- Man hört mit Liebe und Mitgefühl die mitschwingenden Gefühle - das, was den anderen erschreckt, bewegt, berührt.
- Mit Präsenz und Intuition nimmt man die eigenen Gedanken und Körperempfindungen wahr.
- Man achtet auf den großen Zusammenhang (Raum, Zeit, Umstände).

Präsentativer Symbolismus in der Wärmeplastik: Bildersprache

Im Wesentlichen treffen dieselben drei Formen des Dialogs - intrapersonal, interpersonal und großer Dialog - im präsentativen Symbolismus vor. Zum präsentativen Symbolismus gehören Malen, Tanzen, leibliches Spüren, choreographische Ausdrucksformen, Fotografie, Bilder, Musik, Gedichte, Theater, Film, Träume, Rituale, Sagen und Mythen. Die unmittelbare Schulung im präsentativen Erkenntnismodus geschieht durch eigene kreativ-künstlerische Betätigung und in der aktiven Auseinandersetzung mit einem Werk. Das Werk wird also dazu genutzt,

- sinnlich wahrzunehmen
- Materialien, Proportionen und Formen denkend zu beobachten
- spontan zu assoziieren
- erinnernd zu reflektieren (eigene Erfahrungsgeschichte, aktuelle Erkenntnisse, Kulturgeschichte, Werkzusammenhänge eines Künstlers, thematischer Zusammenhang)
- zu imaginieren
- zu spekulieren
- Ideen zu sehen
- die anschauende Urteilskraft im Sinne Goethes zu üben
- Bezüge zu erkunden und selber herzustellen
- sich in die Erscheinung und die Wirkung zu versenken
- zu reflektieren
- gewohnte Formen des Wahrnehmens und Denkens in Frage zu stellen
- Bedeutungskontexte herzustellen
- Sinn zu konstruieren
- gleichzeitige Bezüge und Zusammenhänge zu erkennen
- bildnerisches Denken zu schulen

Der präsentative Modus ist eine der Sprache gleichwertige Differenzierungsleistung, bei der Einstellungen und Sichtweisen in einer symbolischen räumlich-bildlichen Form erfahren und angeeignet werden. Er drückt das, was verbal nicht ausgedrückt werden kann, über Bildsprache und Imagination, über räumliche und körperliche Aktionen aus. Dieser Modus wird durch einen selbstvergessenden Bewusstseinszustand unterstützt und durch ungewohntes Wahrnehmen von Dingen und Menschen angeregt. Es handelt sich um einen stillschweigenden, eher diffus und nicht-linear ablaufenden Prozess. Der Gesamteindruck spontaner, ungeordneter Ereignisse, Formen oder Bewegungen wird erfasst (Ornstein 1974). Damit eignet er sich besonders für simultan ablaufende und komplexe Vorgänge.

Um diesen Modus zum Beispiel im Zeichnen gezielt zu schulen, entwickelte Edwards[123] (1979) einen ressourcenorientierten Ansatz. In dem schrittweisen Übungsweg lernen Schüler, bewusst zu sehen. Dies geschieht mit Hilfe von gestalterischen Elementen: Ränder und Konturen, Figur-Grund-Kontraste, Proportionsregeln, Licht-Schatten-Kontraste. Nachdem die Schüler Erfahrungen mit den Anwendungsmöglichkeiten gesammelt haben, können mit diesem kreativen Medium innerpsychische Prozesse sichtbar gemacht werden.

Auch Tanz ist ein Symbolisierungsprozess. Tanzbewegungen dienen nicht dem Erreichen eines praktischen Ziels, sondern sind präsentative Kräfte. Jacobs (1985, S. 25ff) geht von den Bewegungskräften der Innenbewegung und der Außenbewegung aus.

[123] Edwards (1979) legt der Aufgabenstellung die neurowissenschaftliche Hypothese der linkshemisphärische und rechtshemisphärische Verarbeitungsweise des Gehirns zugrunde. Nach neueren Erkenntnissen scheinen die verbalen und nonverbalen Gehirnleistungen allerdings nicht eindeutig den beiden Gehirnhälften zugeordnet zu sein, sondern an unterschiedlichen Stellen und in unterschiedlichen Schichten des Neocortex - und dort dann eindeutig - lokalisiert zu sein (Roth 1997).

Intrapersonaler präsentativer Dialog: Innenraum plastizieren

In der tänzerisch-künstlerischen Innenbewegung stimmt sich der Mensch auf inneres Fühlen, seinen Atem, seine Stimmung, sein Kraftpotential ein. Er formt seinen Innenraum zu einer Gestalt, einer Bewegung, einem Ton. Im lebendigen Üben wird der eigene, nonverbale Innenraum erforscht, z.B. durch:

- subtile kinästhetische Arbeit (Atmung, Körperinnenräume, Skelettaufbau, Muskelapparat, Bewegungsvorstellung, Neuorganisation, Bewegungsbereitschaft) zur Vertiefung des Selbst.
- Erforschen funktionaler Körperbewegungen und Bewusstwerdung persönlicher Bewegungsdynamik durch Improvisation zu Raum, Zeit und Kraft.
- Unbewusstes als Bewegungsstimulus und Quelle der Kreativität nutzen
- Veränderung von Körpergewohnheiten; Aktivierung von Selbstregulationsstrategien
- ästhetisches Formen der inneren Erfahrungen zu Körperbildern.

Interpersonaler präsentativer Dialog: den gemeinsamen Raum plastizieren

Die tänzerisch-künstlerische Außenbewegung findet als Antwort auf die inneren Körperbilder statt. Wenn sie in Übereinstimmung mit der Innenbewegung ist, passt sie sich spontan und ökonomisch an die jeweiligen Anforderungen an. Dann ist sie schon ein In-Beziehung-Treten zu sich selbst, zum umgebenden Raum oder den anwesenden Menschen. Sie wird nicht durch ein praktisches Ziel (als zielgerichtete Fortbewegung) festgelegt oder mechanisch eingeübt, sondern wird immer wieder neu in der Auseinandersetzung mit einem / mehreren Partnern geschaffen. Dabei schärfen die Tanzenden ihr handwerkliches Können und ihre Wahrnehmungsfähigkeit. Ihre Selbstreflexion über ihre Beobachterrolle im tanzenden System vertieft sich. Dieser Improvisationsprozess kann durch Aufgaben zu Schwerkraft, Raum, Zeit und Fluss strukturiert werden: durch Angaben zu Phrasierungen der Bewegungen, zu verschiedenen Raumebenen, Raumgeometrien, Bühnenraum oder anderen Räumen, durch Tempo- oder Metrumveränderung, durch Wechsel von Stille und Bewegung, durch verschiedene Bewegungsenergien (aktiv-passiv, stark-sanft, dynamisch-gleichbleibend etc.). Auch Tanztechniken wirken als zusätzliche Informationen mit Aufforderungscharakter. Eine besondere Form der Kontextbeziehung ist die Tanz-Timelinearbeit (inspiriert durch Theuretzbacher & Nemetschek 2009). Hier werden durch Mittänzer an bestimmten Punkten der vergangenen und zukünftigen biographischen Linie des Haupttänzers innere Repräsentanzen in Form von Bewegungsmustern getanzt.

Großer choreographischer Dialog

Eine Idee wird tanzimprovisatorisch exploriert, die Teilnehmenden stimmen sich ein. Mit Hilfe von Strukturvorgaben werden Erfahrungen konkretisiert, um in die Phase des Miteinanders einzutreten. Choreographische Studien werden zu einem künstlerischen Konzept entwickelt. Durch wiederholtes gegenseitiges Anschauen (sharing), durch individuelle Eingaben entsteht ein Produktion gemäß des gemeinsamen choreographischen Konzepts. Diese Produktion baut auf intuitivem, kinästhetischem, räumlichem und performativem Wissen auf. Es folgt eine Auswertung mit Selbst- und Fremdeinschätzung. Es werden Prozesse angestoßen, die über eine Aufführung hinausgehen, wie z.B. Eintritt in neue Kontexte oder weiterführende Kooperationen, Eröffnung gemeinsamer Perspektiven, Transformationsprozesse in der Umgebung initiieren etc.
Auf diese Weise erarbeien Jugendliche unterschiedlichster Bildungsniveaus unter meiner Begleitung eine 'Öko-Oper'. Die komplette Erarbeitung und Umsetzung liegt in ihren Händen. Über sechs Monate erforschen sie ihr individuelles Bewegungsrepertoire, ausgehend von sehr heterogenen Bewegungsfähigkeiten. Sie nutzen Bewegungsbrainstormings zum Thema

Ökologie. Im Tanztraining erfahren die Beteiligten ihre Potenziale und Grenzen. Mit Hilfe strukturierter choreographischer Improvisationen schaffen sie sieben Imaginationen als Grundlage für Tanzszenen; jeder Szene werden konkrete Ausgangsbilder und Stimmungen zugeordnet. Jede Teilnehmerin übernimmt Verantwortung für die Bearbeitung einer Szene, deren Ausgangspunkt das persönliche Bewegungsmaterial ist. Dieses wird strukturiert, variiert und erweitert. Die Beteiligten arbeiten interdisziplinär mit gleichaltrigen jungen Komponisten, Live-Musikern und Sängern aus der Gruppe der Besucher der Jugend-Kulturwerkstatt zusammen. Die Musiker entwickeln anhand der Struktur und Stimmung der Szenen in gegenseitigem Austausch eine Musik, führen sie auf und produzieren eine Probencassette; Probentermine finden gemeinsam und in Untergruppen statt; die Choreographie und Aufführungsqualitäten werden durch Videofeedback verbessert; Bühnenbilder, Kostüme, Programmheftbeiträge, Reflexionen über die gemeinsame Arbeit und Umgang mit Schwierigkeiten (Musikerausfall, Krankheiten etc) sind die letzten Schritte vor der erfolgreichen Aufführung im Olympiapark München vor vielen Eltern und Kindern.
Mit Hilfe der präsentativen Ausdrucksformen des Tanzes, der Choreographie, der Musik und der Kostüme kommt es während der Probewochen nicht nur zu einer umfassenden Persönlichkeitsentwicklung. Körperbewusstsein und Gemeinschaftssinn werden geschult. Die Basis für soziale Einbindung und Freundschaften entsteht. Die Tänzerinnen bilden zwischenmenschliche und interdisziplinäre Arbeitsweisen aus: sie kooperieren trotz ihrer großen Unterschiedlichkeit miteinander und mit den Musikern und Bühnenbildnern. Sie erleben sich in ungewohnten sozialen Kontexten, da sie das Stück an einem Ort und vor einem Publikum aufführen, die sie sonst nie kennengelernt hätten. Sie sind so inspiriert, dass sie ihre Eltern zu Besuchen von Tanzaufführungen bewegen und mit den Profitänzern in Austausch treten. Sie tragen das Thema „Ökologie“ in den Schulunterricht und die Lehrlingsausbildung hinein.

Im einem derartigen großen choreographischen Dialog rücken simultane Prozesse ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Alles ist ständig in Bewegung, die eigene Präsenz, die Körper etc. der Teilnehmenden. Darin ähnelt dieser Dialog einem permanenten Flüssigkeitsprozess, der die Aufmerksamkeit von individuellen Erstarrungs- und Vereinzelungstendenzen auf die unmittelbare Koexistenz im Geschehensablauf lenkt. Die eigene Position ist Teil des Beobachteten. Die parallele Wahrnehmung dessen, was gleichzeitig existiert und sich in gegenseitiger Abhängigkeit von der Situation verändert, findet auch rein physiologisch im präsentativen Modus statt.

Obwohl Kinder und Jugendliche präsentative Ausdrucks- und Kommunikationsmöglichkeiten bevorzugen, wenden Pädagogen eher die Wort- und Schriftsprache an. Dabei können beide Modi ineinander übergeführt und geübt werden. Z.B. können einzelne Schritte, Inhalte, Handlungen, Gefühle der Unterrichtsstoffes in der Reihenfolge ihres Auftretens / Zusammenhangs in einzelnen Schritten mit Farben und Formen auf Karten symbolisiert werden. Anschließend können die Symbolkarten in eine beliebige Reihenfolge oder nach neu bestimmten Regeln geordnet werden. Aus dem veränderten Zusammenhang erwachsen neue Intuitionen, neue Fragen und vertieftes Verständnis. Die Symbole werden also im Sinne Richters (2003, S. 215) wieder desymbolisiert und geben neuem, bisher unbewusstem Gedanken- oder Gefühlsmaterial Raum. Im Anschluss kann das Erlebte wieder versprachlicht, d.h. diskursiv resymbolisiert werden. Die persönliche Symbolgebung findet hier einen Ausdruck und kann Ausgangspunkt für weitere Lernprozesse werden.

In der Bildungsarbeit ist daher eine Balance beider Artikulationsmodi auf allen Ebene nötig:
Niesyto (2006, S. 3f) fordert die systematische Verankerung der diskursiven und präsentativen Ausdrucks- und Kommunikationsformen in einem kommunikations-kulturellem Curriculum.

Dann können Schüler in Fächern wie Mathematik, Chemie, Physik und den Sprachen mit Hilfe von Malunterricht, plastischem, musikalischem, bewegungsmäßigem und dramatischem Üben zu einem umfassenden Verständnis kommen.
Auch bei Lehrenden reichen verbale Instruktionen und einführende Gespräche nicht aus (Tausch & Tausch 1973, S. 51), um präsentativ-symbolisches Verhalten zu verbessern. Visualisierung, Modelllernen, Übungen in kreativem Verhalten, divergentem Denken, Selbstmodulation, ästhetisch-bildende Aktivitäten gehören in die Ausbildung und Fortbildung, um die gemeinsamen Lehr- und Lernprozesse mitzugestalten und die soziale Kooperation mit Schülern zu verbessern.

4.3.2.3. Achtsamkeit

Neben der Logik des Herzens und der Kommunikation ist Achtsamkeit eine weitere Säule der Wärmeplastik. Achtsamkeit ist sowohl für zwischenmenschliche als auch selbsterhaltende und -entwickelnde Prozesse wichtig. Die Aufforderung „hab acht“ ruft in den gegenwärtigen Moment. Achtsamkeit öffnet den Blick für Veränderungen in der Umwelt, für einen wichtigen Inhalt, für eine Gefahr. Sie erlaubt geistige Beweglichkeit und rechtzeitiges Handeln. Ihre möglichen Definitionen, ihr Nutzen und ihre Notwendigkeit wird im Folgenden dargestellt.

Im Zentrum der verschiedenen Definitionen von Achtsamkeit steht das unmittelbare Erleben im gegenwärtigen Augenblick, ein Zustand, in dem man mit dem, was man gerade tut, beschäftigt ist.
Kabat-Zinn (2005, S. 145f) definiert Achtsamkeit als einen Geisteszustand, in dem der Mensch das Jetzt wahrnimmt: ..."das Bewusstsein, das dadurch auftaucht, dass man mit Absicht, im gegenwärtigen Moment und ohne zu urteilen, dem Sichentfalten von Erfahrungen von Moment zu Moment Aufmerksamkeit schenkt".
Das Jetzt ist der einzige unmittelbar erfahrbare Anteil der Zeit. Alles, was geschieht, findet im Jetzt statt. Vorher und Nachher sind schon Reflexionen des Geistes. Augustinus (1987, S. 640) spricht von der dreifachen Gegenwart: „Die Zeit besteht aus einer dreifachen Gegenwart: der Gegenwart, wie wir sie erleben, der Vergangenheit als gegenwärtiger Erinnerung, und der Zukunft als gegenwärtiger Erwartung."
Bishop et al. (2004, S. 230-241) betonen bei dem Begriff Achtsamkeit vor allem die Dimension der Selbstregulation von Aufmerksamkeit und Orientierung auf die Erfahrung.
Siegel (Siegel 2007, S.47) geht davon aus, dass Energie- und Informationsfluss reguliert werden und Reflexions- und Verstehensprozesse unterstützt werden, wenn man sich seines eigenen inneren Zustands gewahr ist.
Die dialektische Verhaltenstherapie beschreibt Achtsamkeit als Beobachten, zur Kenntnis nehmen, Gewahrsein einbringen; als Beschreiben, Benennen und Teilnehmen. Das geschieht ohne zu urteilen, mit Akzeptanz, im gegenwärtigen Moment und auf effektive Weise (Dimidjian & Linehan 2003, S. 166–171).

Nutzen von Achtsamkeit

Achtsamkeit und Bewusstwerdungsprozesse werden vom Körper bereit gestellt, obwohl sie stoffwechselintensivere Gehirnvorgänge sind als achtlose, spontane, reflexartige Handlungen / Bewusstseinszustände (Spitzer 2002, S. 14). Die Vorteile von Achtsamkeit für den Organismus scheinen darin zu liegen, dass Achtsamkeit positive Veränderungen im Funktionieren des Geistes, der Physiologie und der zwischenmenschlichen Beziehungen bewirkt. Freeman (2000, S. 232-233) beschreibt die Vorteile durch Achtsamkeit: "Die entscheidende Rolle, die dieser Hypothese (Intention und Gewahrsein spielen eine grundlegende Rolle für die Emotionen und neuronale Zustände) zufolge das Gewahrsein

spielt, ist, überstürztes Handeln zu verhindern, und zwar nicht durch Hemmung, sondern durch das Dämpfen lokaler Fluktuationen, in der Weise, wie sie von Progogine beschrieben wurde, nämlich durch andauernde Interaktionen, die als globale Beschränkung fungieren. So ist Gewahrsein ein Zustand höherer Ordnung, einer, der sich die Untersysteme zunutze macht, aus denen er zusammengesetzt ist, und die Wahrscheinlichkeit von chaotischen Übergängen in ihnen auf ein Mindestmaß verkleinert....Dies ist der Teil der Intentionalität, bei dem die Folgen der gerade vollendeten Handlung organisiert und integriert werden, und eine neue in Planung ist, aber noch der Ausführung harrt. Das Bewusstsein hält vorzeitige Handlungen zurück, und erhöht, indem es ihnen Zeit zum Heranreifen gibt, die Wahrscheinlichkeit, dass sich das langfristige Versprechen eines intentionalen Wesens in wohl überlegtem Verhalten ausdrückt."

Einige Vorteile von Achtsamkeit werden im Folgenden im Überblick dargestellt.

- In der Achtsamkeit liegen heilende Kräfte in schwierigen Situationen. Indem der Mensch der Aktivitäten des Geistes – dem Denken, den Wahrnehmungen, Bildern und Emotionen – gewahr wird, sich aber nicht mit ihnen identifiziert, lernt er, zwischen sich und seinen Schwierigkeiten zu unterscheiden. Dieses Unterscheidungsvermögen kann Leiden lindern und Lernen aktiver, freudiger und effektiver machen. Der Körper funktioniert besser und das physische Wohlbefinden und Heilungschancen steigen (Davidson et.al. 2003). Bei chronischen Erkrankungen (Kabat-Zinn 1991) und bei verschiedenen psychischen Erkrankungen (Depressionen, Borderline-Störungen, Zwangsneurosen, Essstörungen, Angstzuständen) verringert Achtsamkeit subjektives Leiden (Hayes et al. 2004).
- Achtsamkeit unterstützt Stressbewältigung bei z.B. Schmerzen, weil der Betroffene lernt, die primäre sensorische Erfahrung eines physischen Symptoms von den sekundären emotionalen oder kognitiven Prozessen zu unterscheiden. Als Folge dieser Unterscheidungsfähigkeit kann er seiner Neigungen zum Rückzug oder zur Abneigung als Reaktion auf physischen oder seelischen Schmerz entgegenwirken. Dieses Prinzip wird 'Stressbewältigung durch Achtsamkeit' (Mindful based Stressreduction = MBSR) genannt (Siegel 2007, S. 132ff).
- Achtsamkeit verbessert die Immunfunktion und das allgemeine Wohlbefinden (Davidson et.al. 2003; Grossmann et al. 2004). Sie unterstützt Menschen in ihrer Fähigkeit, (negative) Emotionen zu regulieren und emotionalen Fehlfunktionen entgegenzuwirken. Achtsamkeit sich selbst gegenüber stimmt auf ein liebevolles Verhältnis zu sich selbst ein. Es wird leichter, Denkgewohnheiten zu verändern und negative Denkweisen zu reduzieren. Das fördert das eigene Wohlbefinden und körperliche Gesundheit.
- Zwischenmenschliche Beziehungen funktionieren unter Achtsamkeit besser. Das Gehirn scheint sich im Ruhezustand in einem neuronalen Schaltkreis zu befinden, der auf das Verstehen anderer in Beziehung ausgerichtet ist. Es ist auf eine interpersonale Einstimmung und Bindung ausgerichtet. In diesem Zustand geht es um das Verständnis der Gefühle, Intentionen und Einstellungen anderer (Gusnard & Raichle 2001). Mit Achtsamkeit kann man nonverbale emotionale Zeichen anderer Menschen besser wahrnehmen, nachempfinden und angemessen reagieren. Dadurch fördert sie Geduld und Akzeptanz.
- Die Einstimmung in den anderen (interpersonal) und die Einstimmung in sich selbst (intrapersonal) ist eine Voraussetzung für gelingende Beziehungen. Beide Formen der Einstimmung sind mit Funktionen des Präfrontalkortex verbunden und regulieren die Körpersysteme, gleichen Emotionen aus, modulieren Angst, flexibilisieren Reaktionen und ermöglichen Einsicht und Empathie. Beide Formen

der Einstimmung fördern das Gefühl von Integration. Im Zwischenmenschlichen entsteht ein Gefühl der Stabilität, wenn sich der Mensch mit seiner inneren Welt vom anderen empathisch verstanden fühlt. Im Intrapersonalen entsteht ein Gefühl der Selbstregulierung und Selbstermächtigung.

- Schien es lange Zeit so, dass das Gehirn den Geist hervorbringt, finden Wissenschaftler (Pascual-Leone 2005) in letzter Zeit vermehrt Belege, dass der Geist auch das Gehirn strukturiert. Achtsamkeit kann die Funktionsweise des Gehirns verändern (Baxter et al. 1992). Achtsames Gewahrsein verlagert die Gehirnfunktionen auf eine Dominanz des linken Präfrontallappen als Reaktion auf emotionale Auslöser. Die Linksverlagerung von Schaltkreisen wird in Zusammenhang mit einer Annäherungshaltung und positiveren Emotionen gebracht und scheint unmittelbar mit dem Grad an Verbesserung der Immunabwehr zusammenzuhängen (Davidson et al. 2003).
- Die Erfahrung achtsamen Gewahrseins scheint die Neuroplastizität zu fördern. Wie eine weitere Studie zum achtsamen Gewahrsein und der Gehirnstruktur zeigte, erhöhte sich die Dicke des mittleren Präfrontalbereichs auf beiden Seiten und – vor allem auf der rechten Seite – die Dicke des damit verbundenen Schaltkreises, der Inselrinde (Lazar et al. 2005). Weitere Studien zeigten eine ganze Reihe von Aktivierungen vor allem im mittleren Präfrontalbereich durch Achtsamkeitsmeditationen (Cahn & Polich 2006). Die Präfrontalfunktion im allgemeinen ist integrativ. Lange Stränge der Präfrontalneuronen reichen in weit entfernte und abgegrenzte Bereiche des Gehirns und Körpers hinein und scheinen sie zu integrieren und für Wohlbefinden zu sorgen. Dadurch wird eine eingestimmte Kommunikation gefördert, wo man sich selbst wohl fühlt. Wenn jemand achtsam ist, werden die Funktionen des präfrontalen Kortex verstärkt aktiviert, so dass sich der andere Mensch in der Beziehung dynamisch, lebendig, verstanden und 'gefühlt' fühlt. Der mittlere Präfrontalbereich ist an der Körperregulation, an eingestimmter Kommunikation, an emotionaler Ausgeglichenheit, an der Fähigkeit, vor dem Handeln innezuhalten und Reaktionen zu verzögern, an Empathie, an sich selbst kennendem Gewahrsein, an Intuition, an Angstmodulationen und an Moral im Sinne 'das Beste für das Ganze' beteiligt. Unter Stress geht die Achtsamkeit und damit die Fähigkeit, sich auf sich selber und auf den anderen Menschen einzustimmen, verloren (Siegel 2007; Siegel 2006).

Wege zur Achtsamkeit

Es gibt verschiedene Praktiken zur Entwicklung des achtsamen Gewahrseins.
Einige bauen auf traditionellen Meditationsfähigkeiten auf. Sie finden sich in den östlichen und westlichen Philosophien und in den spirituellen Traditionen aller Religionen. Andere Achtsamkeitsschulungen sind eigenständige, nicht meditative Ansätze. Sie werden in klinischen Situationen, in der Gesundheitsvorsorge, im Managertraining und in der Bildung eingesetzt.
Alle Ansätze gehen von einem Zusammenhang zwischen der inneren Realität eines Menschen und den Erscheinungen der Welt aus. Sie gehen davon aus, dass Achtsamkeitsfertigkeiten erlernbar sind und dass es sich dabei um eine disziplinierte Art, sich auf die Erfahrungen des Bewusstseins zu konzentrieren, handelt. Durch Meditation / Achtsamkeitsschulung kann die Funktionsweise und der Zustand des eigenen Geistes wahrgenommen und verändert werden.

- *Meditation*
  Meditation ist ein Übungsweg, auf dem Menschen jeglicher Kultur und Religion zu

innerer Ruhe, Stabilität und Vertrauen kommen. Sie ist ein Training des Geistes, das viele Stufen und Ebenen hat. Sie kann Aufmerksamkeit, Bewusstwerdung, Wahrnehmung, Achtsamkeit, Gewahrsein, ruhiges Verweilen, Konzentration, Kontemplation, Entspannung und etliches mehr beinhalten. Man kann sich auf den Atem, auf ein äußeres Objekt, auf ein Gebet ausrichten. Man kann sich auf die urteilsfreie Wahrnehmung aller Sinneswahrnehmungen, Gedanken und Gefühle konzentrieren. Man kann mehr den analytischen oder mehr den verweilenden Aspekt der Meditation betonen oder beide abwechselnd anwenden. Man kann in unverändertem Gewahrsein, das sich seiner selbst gewahr ist, ruhen. Man kann sich seines eigenen Gewahrseins gewahr werden.
Ungeachtet der gewählten Methode geht es in der Meditation darum, in einem unabgelenkten Zustand in der direkten Erfahrung dessen, was sich erhebt, zu verweilen. Dadurch ist Meditation nicht nur eine Möglichkeit zur Wahrnehmungsschulung oder Entspannung, sondern auch ein Gegenmittel gegen den unaufhörlichen Gedankenkommentar, dem die meisten Menschen ausgeliefert sind. Es ist die Heimkehr von der Geschichte einer idealen Identität, die Menschen von sich für die Zukunft entwerfen und die an Stelle der Realität zum eigenen Leben wird. Durch das Üben der Meditation kommen Menschen wieder zur direkten Erfahrung des Augenblicks, der einzigen Realität. "Meditation ist ein Zustand ohne Ehrgeiz, in dem es weder Annehmen noch Ablehnen gibt, weder Hoffnung noch Furcht; ein Zustand, in dem sich langsam alle Emotionen und Konzepte, die uns schon so lange gefangen gehalten haben, auflösen in den Raum natürlicher Einfachheit" (Sogyal Rinpoche 2006, S. 82).

- *Achtsamkeitsschulung*
  Achtsamkeit kann auch ein von der Meditation unabhängiger Weg der Selbstregulation sein. Wagner (2007a; 2007b) spricht von Achtsamkeit als Methode der Introvision und mentalen Regulation. Achtsamkeitsschulung kann sich auf Körper und Geist, auf innere Prozesse, auf Gewohnheiten, auf bestimmte Verhaltensweisen wie Perfektionismus, auf Emotionen wie Zorn und Ablehnung, auf Gegenwärtigkeit, auf Bewegung, auf Stille und Zeitverzögerung richten. Studien belegen u.a. die Wirksamkeit von Achtsamkeit bei Tinnitus, Asthma, Schreibblockaden, Stimmblockaden, im Sport und in der Schule (Wagner, www).

  Bei der Achtsamkeitsschulung geht es um die direkte Empfindung der Erfahrung. Allem Wahrgenommenen bringt man Offenheit und liebevolle Akzeptanz entgegen. Man nimmt die eigene Situation an, auch wenn sie mit den Erwartungen, wie das eigene Leben sein sollte, nicht übereinstimmt. Man zeigt Neugier, Offenheit, Akzeptanz und Liebe zum gegenwärtigen Moment. Es gibt weder etwas, was erreicht werden soll, noch geht es darum, etwas loszuwerden. Es geht um die Intention, ganz spezifisch im Moment zu sein und der aktuellen Situation unabhängig von eventuell auftauchenden Erinnerungen, Glaubenssätzen und Emotionen zu begegnen.
  Lutz et al. (2007) unterscheiden folgende Phasen des Achtsamkeitstrainings:
  - Meditation entwickelt die Konzentration auf ein Objekt, z.B. den Atem.
  - Bestimmte Techniken kultivieren ein Bewusstsein von Subjektivität. Der Mensch merkt, wie der Geist funktioniert – auf eine Weise, die dem Objekt des anfänglichen Fokus eine geringere Bedeutung beimisst.
  - Dann gewinnt man einen empirischen Zugang zum reflexiven Gewahrsein – dem Gewahrsein des Gewahrseins –, das den reinen Aspekt mentaler Prozesse offenbaren soll.
  - Wenn das Training fortschreitet, dann wird der Subjektivität weniger Gewicht

gegeben, ebenso wie dem rezeptiven Zustand, der die ganze Bandbreite an Erfahrungen aufnimmt.
- In dieser Phase des Trainings verstärkt sich der Zugang zur Reflexivität noch weiter; man ist sich des Gewahrseins automatisch gewahr.
- Die Praxis erzeugt einen Fluss, in dem das Individuum sich zu dem Punkt hinbewegt, an dem der reine Aspekt des Gewahrseins vollständig erkannt wird.

Fünf Funktionen dominieren bei der Aufmerksamkeitsschulung (Siegel 2007) [124]
- Nichtreaktivität gegenüber innerem Erleben wahrnehmen. Im Zustand der Achtsamkeit beobachteten die Teilnehmer an entsprechenden Studien ihre Gefühle und Emotionen, ohne sofort zu reagieren oder von ihnen überwältigt zu werden. Sie konnten in schwierigen Situationen innehalten.
- Empfindungen, Wahrnehmungen, Gedanken und Gefühle beobachten. Beim Gehen oder Duschen gaben die Befragten an, dass sie ganz bewusst z.B. die Empfindungen des sich bewegenden Körpers oder den Einfluss von Nahrungsmitteln und Getränken auf die eigenen Gedanken, Körperempfindungen und Emotionen zur Kenntnis nahmen. Sie achteten stärker auf Empfindungen, wie zum Beispiel den Wind in den Haaren oder die Sonne auf dem Gesicht. Ebenso blieben sie sich der Geräusche, Gerüche und visuellen Elemente in der Kunst oder der Natur bewusst. Sie kümmerten sich darum, wie ihre Gefühle ihre Gedanken und ihr Verhalten beeinflussten.
- Mit Bewusstheit, Konzentration und Nichtablenkung handeln. Das zeigte sich für die Befragten daran, dass sie Aufgaben nicht automatisch ausführten, sondern ihnen unabgelenkt Aufmerksamkeit schenkten.
- Gefühle, Überzeugungen und Erwartungen mit Worten zu beschreiben / benennen / etikettieren, war ein wichtiger Faktor von Achtsamkeit. Das betraf auch Situationen voller Aufregung oder Ärger, in denen sie durch Achtsamkeit ihre Erfahrungen in Worte fassten.
- Nicht-Beurteilen von Erfahrungen umfasst die Fähigkeit, sich nicht selbst für irrationale oder unangemessene Emotionen zu kritisieren. Man verurteilt seine Gedanken oder Gefühle nicht als anormal, schlecht oder irrational. Selbst wenn man erschreckende Gedanken oder Bilder hat, beurteilt man sich selbst weder als gut oder schlecht.

Dimidjian & Linehan (2003, S. 166) zufolge sind unbefangenes Beobachten, urteilsfreies Beschreiben / Benennen und akzeptierendes Teilnehmen im gegenwärtigen Moment die wesentlichen Funktionen der Achtsamkeitsschulung. Beobachten, Benennen und Teilnehmen tragen auf effektive Weise zu körperlichem Wohlbefinden, Selbstbefähigung und zwischenmenschlicher Einstimmung bei.

Achtsamkeit in der Schule

Alles Lernen bedarf der Achtsamkeit, um effektiv passieren zu können. Denn "die Fähigkeit, freiwillig eine umherschweifende Aufmerksamkeit immer wieder zurückzubringen, das ist die eigentliche Wurzel von Urteil, Charakter und Wille....Eine Erziehung, die diese Fähigkeit verbessern sollte, wäre die Erziehung schlechthin. Aber es ist leichter, dieses Ideal zu definieren als praktische Anweisungen zu geben, um es

[124] Freiburger Fragebogen zur Achtsamkeit (FMI), Mindfulness Attention Awareness Scale (MAAS), Kentucky Inventory of Mindfulness Skills (KIMS), Cognitive and Affective Mindfulness Scale (CAMS; Feldman et al., 2004), Mindfulness Questionnaire (MQ; Chadwick et al., 2005)) (Baer,Smith,Hopkins, Krietemeyer&Toney 2006, Tabelle 3: Datenerhebung mit 5 Achtsamkeits-Fragebögen (MAAS, FMI, KIMS, CAMS, MQ) in: Siegel (2007, S 127 ff): Nonreactivity to Inner Experience, Observing, Acting with awareness, Describing / Labeling, Nonjudging of experience

herbeizuführen“ (James. In: Siegel 2007, S. 331).
Bisher organisiert die Schule das Lernen weitestgehend durch Zeitgewinn und Leistungsdruck. Lehrer versuchen in möglichst kurzer Zeit etwas zu vermitteln, was sonst nur in zeitraubenden Erlebnissen oder Reisen erfahrbar wäre. Schüler stehen unter einem gesteigerten Erfolgsdruck durch äußere Ansprüche und innere Erwartungen. Diesen Druck empfinden schon Erstklässler und reagieren darauf mit motorischer und verbaler Unruhe. Sie sind unausgeglichen, aggressiv, nervös und reizbar (Haffner et al. 2001). Dieser Umgang mit der Zeit ist destruktiv. Der Mensch mutet sich in kurzer Zeit zu viel zu und erlebt einen Leistungsausfall und Gesundheitsschäden, Unausgeglichenheit und Nervosität. Ausdruck des destruktiven Umgangs mit der Zeit sind nach Luhmanns Auffassung (1964) Aktionismus, Flucht nach vorne, Handlung in eingefahrenen bekannten Bahnen, Bevorzugung vertrauter Kommunikationspartner, Kreativitätsmangel, Mangel an langfristigem Denken, soziale Beschleunigung und Zerstörung jahrhundertealter Zeitstrukturen. Die zunehmende Geschwindigkeit führt dazu, dass die Dinge nur noch in ihrem Verschwinden erscheinen (Virilio 1980). Alles ist zu schnell für die menschliche Fähigkeit der Wahrnehmung, der Mensch wird durch die Beschleunigung in seinem Dasein ausgeschaltet.
Etliche Schulen reagieren darauf mit der Einrichtung eines konfessionsübergreifenden Raum der Stille.[125] Als sinnvolles Ritual mit einem festen zeitlichen und methodischen Platz kann der Besuch dieses Raumes den Schulalltag strukturieren und durch den Wechsel von Aktivität und Stille rhythmisieren.
Die äußere Stille ermöglicht einen Zugang zum eigenen Sein. In der Stille kann man sich auf das eigene Verhalten, z.B. auf die Beziehung des Körpers beim eigenen Stehen, Gehen, Liegen und Sitzen zum Raum, den Kontakt der Füße zum Boden, auf die Umgebung, auf mentale Bilder oder Rituale konzentrieren. Man kann die Aufmerksamkeit aktiv auf die Stille hinwenden. Stille und die eintretende Entspannung fördert das positive Miteinander. Die Lehrenden und Lernenden können soziale, psychische und physische Spannungen positiv abbauen und sich selbst regulieren. Eine durch Stille geförderte bewusste Hinwendung der Wahrnehmungs- und Denktätigkeit auf den Lerninhalt trägt wesentlich zu einer Leistungsverbesserung bei. Bis zu 40 % der Leistungsunterschiede bei Schülern gehen auf Unterschiede im Lern- und Arbeitsverhalten, z.B.Konzentrationsfähigkeit, zurück.

Das Konzept der Achtsamkeit in einem kognitiven Rahmen beinhaltet die Entwicklung von Fähigkeiten wie intelligentes Nichtwissen, flexibles Denken und Vermeiden voreiliger kognitiver Feststellungen. Damit kann man das formale Lernen in der Schule, im Geschäftsleben und im Sport korrigieren. Dort herrschen oft fest verwurzelte und / oder destruktive Denkweisen. Weil die Art und Weise, wie Menschen glauben, ihren eigenen Weg beeinflussen zu können, enorme Auswirkungen auf das Ergebnis hat, beeinflussen eben auch unproduktive Denkweisen das Ergebnis. Achtsames Lernen übt die Haltung einer kreativen Ungewissheit, wo es darum geht, die Ungewissheit verschiedener Perspektiven zu würdigen und aktiv nach neuen Kategorien und mentalen Bildern zu suchen.

Achtsames Lernen in der Erziehung wird nach Untersuchungen von Langer (1997) durch folgende Vorgehensweisen unterstützt:

- Pädagogische Aussagen im bedingten Modus treffen.
  Wird eine Situation in Form bedingter Aussagen dargestellt, werden Worte wie: 'könnte, kann sein, könnte sein, beinhaltet möglicherweise, kann gelegentlich, könnte beinhalten, manchmal' verwendet. Wird der bedingte Modus in mündlichem und schriftlichem Material verwendet, hält er mehrere Perspektiven offen, erlaubt

[125] Rudolf-Roß-Gesamtschule Hamburg, Klaus-Hemmerle-Schule Aachen, Gebäude der Vereinten Nationen, New York, 1954 im, Brandenburger Tor, Berlin 1994 (www.raum-der-stille-im-brandenburger-tor.de/ - 12k)

einen kognitiv achtsamen Zustand, aktiviert das geistige Engagement des Lernenden und führt zu einem besserem Gedächtnis. Langer (Siegel 2007, S. 292) geht davon aus, dass bedingte pädagogische Aussagen den Beteiligten das Gefühl geben, etwas bewirken zu können.

- Die Wahl der Begrifflichkeit kann die Gegenwartsorientierung unterstützen. Laut Gebser (1978, S. 367) unterstützt ein Sprechen / Schreiben in Form von bloßen Aussagen, Doppelpunkten, Satzperioden, syntaktischen Freiheiten, lebendigen Begriffen und Substantivierung des Infinitivs eine akausale, in der bloßen Wahrnehmung verweilende Achtsamkeit im Lernen.
- Kontextsensibilität. Der Kontext, in dem eine Information wahrgenommen wird, wird berücksichtigt. Neben Kontextsensibilität geht es um die Zurückhaltung bei der Konzept- und Kategorienbildung, da Kategorien und Konzepte feste, unbewegliche Vorstellungen der Wirklichkeit schaffen Stattdessen wird Ungewissheit als ein Raum für Kreativität aufrechterhalten. Vorzeitige 'Verhärtung der Kategorien' (Cozolino 2006) und 'kognitive Verpflichtungen' (Chanowitz & Langer 1981) werden zurückgestellt.
- Aktives Bemühen um neue Kategorien, durch die Informationen verstanden werden könnten. Befreiung von Hierarchien und Einsatz von mentalen Bilder an Stelle von konstruierten begrifflichen Klassifikationen (Langer 2001, S. 111).

Sozialplastische Bildungsprozesse

Sozialplastische Bildungsprozesse nutzen Achtsamkeitsübungen und achtsames Lernen. Sie setzten sie vor allem in folgenden Bereiche ein:

Achtsamkeit des Lehrenden sich selbst gegenüber
Achtsamkeit auf sich selbst ist für das Wohlbefinden des Lehrenden wichtig. Gerade bei den steigenden Anforderungen im (Lehrer-) Beruf bedarf es – neben der Hingabe an die Aufgabe und dem Engagement für die Schüler – der Fähigkeit zur Distanz und zur Selbstfürsorge. In sozialen und pädagogischen Berufen besteht oft ein Ungleichgewicht auf Kosten der eigenen Person zugunsten des Unterrichtsstoffs und des Schülers. Tellenbach (In: Bauer 2007, S. 68) spricht von einem „Pflichtrausch". Achtsamkeit auf sich selbst unterstützt die Selbstregulation. Sie dient der eigenen Gesunderhaltung und Identität. Zugleich ist sie ein Schlüssel für den Erfolg und die Vertrauenswürdigkeit des Lehrenden. Denn Schüler reagieren nicht (nur) auf die Worte der Lehrenden, sondern auch auf dessen Körpersignale. Ausschlaggebend, ob Schüler einer Lehrerin zuhören oder nicht, ist, ob die Lehrende das, was sie sagt, auch glaubt und lebt. Roths Untersuchungen (2006) ergaben, dass Schüler nach 30 Sekunden den Blick, die Länge des Blicks und andere Körpersignale (Augenstellung, Mundwinkelstellung, Schulterhaltung, Körperhaltung, Stimme, Sprachmelodie, Sprachfülle, Körpergeruch) registrieren und darauf reagieren.
Die achtsame Präsenz der Lehrenden spielt also eine entscheidende Rolle für die Wirksamkeit des Unterrichts. Durch Achtsamkeit können sie überprüfen, ob sie präsent sind oder unter Stress stehen. Strahlen sie Lebensfreude aus, nehmen sie die ersten Momente der Kontaktaufnahme (Stimmung) bewusst wahr, sprechen sie Lob und Tadel deutlich aus? Oder stehen sie unter Stress und negativen Emotionen wie Zorn, unter denen bis zu 90% der Aufmerksamkeit und der Wirklichkeitswahrnehmung verloren gehen?
Die eigene Person sollte kontinuierlich Gegenstand der eigenen Aufmerksamkeit sein, so wie es Epstein (In: Siegel 2007, S. 290f) aus seiner Musikausbildung beschreibt: "Die musikalische Praxis hat einen anderen Einfluss ausgeübt. Weil ich zuerst eine Ausbildung als Musiker und später eine als Arzt gemacht hatte, war ich angesichts meiner ansonsten hervorragenden medizinischen Ausbildung überrascht über einen auffallenden Mangel an

Aufmerksamkeit für das Selbst des Ausübenden. Im Gegensatz dazu ist im Musikstudium, das genauso theoretisch und in technischer Hinsicht komplex sein kann wie jedes medizinische Fachgebiet, das Selbst des ausübenden Künstlers Gegenstand ständiger Untersuchung und Reflexion."
Seit der Entdeckung der sogenannten Spiegelneuronen weiß man, dass das Auftreten, Engagement und Motivation der Lehrenden die Schüler unmittelbar aktivieren. Die achtsame Haltung und die Beweggründe der Lehrenden treffen bei Schülern auf Resonanz. Durch Achtsamkeitstraining können Lehrende die Fähigkeit zu einer eingestimmten Erwachsenen-Kind-Beziehung und Lehrende-Lernende-Beziehung ausbauen. Durch exekutive Aufmerksamkeit trainieren Schüler effektives Lernen und integrieren ihr Wissen besser in den Schulalltag.

Achtsamkeit des Lehrenden dem Schüler gegenüber
Mit einer achtsamen Haltung den Schülern gegenüber erkennen Lehrende, wie sie einen Stoff emotional vermitteln und kognitiv interessant gestalten können. Sie nehmen wahr, ob die Schüler die körperlichen, emotionalen und geistigen Lernvoraussetzungen aktualisiert haben. Haben sie noch ein Bewegungsbedürfnis? Möchten sie noch etwas erzählen? Welches Vorwissen und welche Anschlussfähigkeit des Lernstoffes bringen die einzelnen mit? Über welche Ressourcen verfügen sie? Welche Ressourcen können entwickelt werden?
Siegel (2006) weist auf die Bedeutung der rückkoppelnden Einstimmung hin: indem sich der Lehrende eine Vorstellung der eigenen mentalen Prozesse und der des Schülers macht, schafft er die Basis für eine rückkoppelnden Einstimmung. Bemerkt der Schüler die Intention des Lehrers, gewahr zu sein, wirkt sich das auf die Intention des Schülers aus. Er verankert "die geistige Intention dessen, von dem wir uns vorstellen, dass es im Geiste eines anderen vor sich geht" (Siegel 2007, S. 214).
Wenn Lehrende die Intention haben, den Schülern gegenüber freundlich und fürsorglich zu sein, verankern sie damit ein Gefühl des Wohlbefindens und der Sinnhaftigkeit in sich selbst und in den Schülern. Freundlichkeit und eine wertschätzende Haltung sind also eine biologische Notwendigkeit für das gemeinsame Lernen. Die Lehrenden sind dann als Person präsent und stimmen sich dadurch auf sich selbst und die Schüler ein. Sie bieten nicht nur das eigene Wissen und die eigenen Fähigkeiten an, sondern ihre Essenz als Mensch. Im Rahmen solch einer sicheren Lehrer-Lerner-Verbindung können sich Schüler ihrer Urteile über Mitschüler oder über einen Unterrichtsstoff gewahr werden. Sie treten dadurch in eine Beziehung zu sich selbst ein.

Achtsames Lernen als Tätigkeit der Schüler in Gesellschaft der Lehrenden
Indem die Lehrende die Lernmaterialien als Konzepte / als Möglichkeiten von Wirklichkeit anbietet, können Lehrende und Lernende die Welt in ihrer Ungewissheit und Kreativität sehen. Der Abschied von absoluten Wahrheiten trainiert die Lernenden in einer Haltung der Offenheit und Flexibilität. Er kultiviert einen gesunden Respekt vor Unsicherheiten und veranlasst die Lernenden, sich vorsichtig an einen Kontext oder eine Bedingung heranzutasten. Schüler können die Möglichkeit ergreifen, engagierte Teilnehmer am Lernprozess zu werden. Sie können erfahren, dass ihre eigene Einstellung die Richtung ihres Lernens und ihrer Lernerfahrung mit bestimmt. Sie können die Rolle ihres eigenen Selbst beim Lernverhalten reflektieren und verbessern ihre Merkfähigkeit, erhöhen ihr Vergnügen und vieles mehr.
In nur 12 Wochen mit 1,5 Stunden pro Woche konnten Kinder durch achtsame Gruppenspiele, Instrumentenspiel und andere Tätigkeiten (z.B. anderen zuhören; die Hände ganz nah bringen, sich / andere aber nicht berühren; sich ein Tier vorstellen und ein Lied dazu entwerfen; ein Spieltier auf dem Bauch liegen haben und es durch sanftes Schaukeln zum Schlafen bringen) innere Prozesse besser wahrnehmen und reflektive Fähigkeiten gewinnen. Im Training in achtsamer Kreativität kann jede kreative Aufgabe genutzt werden, um sich auf sich selbst einzustimmen, Schwierigkeiten zu umgehen und flexibel zu sein.

4.3.3. Beispiele für sozialplastische Projekte

1. Hundertwasserschule „Martin-Luther-Gymnasium“ in Wittenberg in Sachsen-Anhalt

> Sandau (1998, S. 213-223) schildert, wie nach der deutschen Wiedervereinigung in Wittenberg in Sachsen-Anhalt aus zwei polytechnischen Oberschulen das Martin-Luther-Gymnasium entstand. Es liegt zwischen der Wittenberger Altstadt und dem Neubauviertel "Trajuhnscher Bach". Es handelt sich um einen Plattenbautyp (Typ Erfurt 2), der circa 450 Mal in der DDR gebaut wurde. Im ersten Schuljahr im Sommer 1991 trafen eine vollkommen zusammengewürfelte Schülerschaft und Lehrerschaft bei mangelnder materieller Ausstattung aufeinander. Von Anfang an wurde bei der Profilsuche auch die Veränderung des Schulgebäudes thematisiert. Dem Schülerparlament schwebte Farbigkeit, Lebendigkeit und Vegetation vor. Auch die Dezernentin für Schule und Kultur des Landkreises befürwortete – nach dem Besuch einer Hundertwasser-Ausstellung – eine derartige Umgestaltung. 1993 schrieben Schüler an den Künstler Hundertwasser. Er war durch die Ideen der Schüler aus dem Kunstunterricht und dem Schülerparlament so angeregt, dass er seine ehrenamtliche Arbeit für dieses Projekt zusagte. Nach vielen politischen Diskussionen und Gesprächen mit Lehrern anderer Schulen, mit Eltern, Künstlern usw. genehmigte der Kreistag die Sanierung 1995. Die Finanzierung der Umgestaltung erfolgte über die Förder- und Haushaltsmitteln der Stadt und des Landkreises Wittenberg, des Landes Sachsen-Anhalt und des Fördervereins Hundertwasser des Martin-Luther-Gymnasiums. Der zweite Entwurf von Hundertwasser für Außengestaltung wurde 1997 umgesetzt. Gleichzeitig fand ein Prozess der Innengestaltung statt, bei dem Schüler, Lehrer und 15 Künstler im Unterricht oder in Arbeitsgruppen Projektideen ausarbeiteten und umsetzten. Er wird in ständiger Auseinandersetzung mit dem Ziel, ein geistig-kulturelles Zentrum für das gesamte Wohngebiet zu sein, bis heute weiterentwickelt. Das geschieht auch über die Erarbeitung inhaltlicher Schwerpunkte mit den Schülern.
> In gemeinsamer Zusammenarbeit von Lehrern und Schülern wurde die Schule eine Europaschule, die viele schulpartnerschaftliche Beziehungen aufgebaut hat. Die Gestaltungsideen der Schüler gingen aber noch weiter, sodass Projekte wie Mülltrennung, Kompostierung, Solaranlagen, Regenwassernutzung etc. umgesetzt wurden. Die große Gestaltungsfreiheit und die Möglichkeit, sich in dem Gesamtvorhaben einzubringen, haben zu einer starken Identifikation der Schüler mit ihrer Schule geführt.

Wenn man die in den Kapitel 1 bis 3 entwickelten Merkmale sozialplastischer Bildungsprozesse im Lehren und Lernen auf die Hundertwasserschule anwendet, dann zeigt sich Gestaltungsprozess, der sich zwischen individuellen, gesellschaftlichen und visionären Ansätzen bewegt und alle drei Bereiche in ihrem Zusammenwirken zu einer Wärmeplastik gestaltet. Die Ressourcen werden umfassend und erfolgreich aktiviert. Es kommt zu einer weitreichenden Zusammenarbeit verschiedenster Fachdisziplinen beim Umbau und der Innengestaltung. Es herrscht ein ausgesprochen starkes Kontextbewusstsein, dass sogar in der Vision Europaschule verankert wird. Es herrscht bis heute eine permanente Situativität, in der die ökologische Weiterentwicklung, die lebendige Verankerung im Stadtteil und die pädagogischen Themen ständig aktualisiert werden. In welchem Umfang die Faktoren Achtsamkeit, Kommunikation und Logik des Herzens eingesetzt wurden, lässt sich ohne eine diesbezügliche Dokumentation des Prozesses nicht rekonstruieren.
Die folgende Übersicht fasst die wesentlichen sozialplastischen Elemente zusammen.

Hundertwasserschule	
sozial	Auf die Beziehungen der Menschen ausgerichtet und sie gestaltend Schüler, Lehrer, Eltern, Wohngegend, Stadt, Europa
plastisch	Schritte, die zur Umsetzung der Vision unternommen wurden. Permanenter Austausch und Auseinandersetzung Ressourcenaktivierung (finanziell, sozial, Körperliche Mithilfe, emotionale Unterstützung, ideelle Mitwirkung)
Bildung von/ Gestalt	Ökologisch-verantwortungsvolle Schule Farbige, lebendige, vegetative Gebäudegestalt an Stelle des alten Plattenbaus..
Prozesshaft beweglich	Der gesamte Prozess von den zwei zusammengewürfelten Oberschulen mit mangelnder materieller Ausstattung zur einem Gesamtprojekt mit starker Identifikationsmöglichkeit für alle Beteiligten und materiellen Ressourcen.
unsichtbar	Die Umstände (z.B. eine Hundertwasser-Ausstellung; politische Konstellation etc.) Ehrenamtlicher Einsatz der Eltern, Lehrer, Hundertwasser etc. Geistig-kulturelle und ökologische Dimension des Denkprozesses
intra-personal	Persönlichkeitsentwicklung durch individuelle Verantwortung Fähigkeitenentwicklung (künstlerische, organisatorische, kommunikative, buchhalterische etc. Ressourcenaktivierung)
sozial-plastisch	Visionsarbeit: Geistig-kulturelles Zentrum für den Stadtteil. Europaschule mit vielen Schulpartnerschaften Aufrechterhalten, Weiterentwicklung und Integration in den Schul- und Stadtalltag. Kreativ-künstlerische Orientierung

Abb. 30: Sozialplastische Merkmale am Beispiel der Hundertwasserschule

2. Shelley Sacks: Exchange Values – Images of Invisible Lives

Das Werk „Exchange Values – Images of Invisible Lives“ stammt von Shelley Sacks, einer britischen Künstlerin und Direktorin der 'Social Sculpture Research unit' an der Oxford Universität (Sacks www.).

Auf den ersten Blick handelt es sich um eine Installation mit 20 Tafeln und 20 nummerierten Kisten mit Kopfhörern an Wänden und einem rechteckigen Areal am Boden in der Mitte des Raumes. Das Bodenareal ist mit unnummerirten getrockneten Bananenschalen bedeckt, die, mit Ausnahme eines rautenförmigen Bereiches, gereiht und einheitlich ausgerichtet sind. Die Tafeln an den Wänden bestehen aus flachen, getrockneten und gepressten Bananenschalen, die in Handarbeit auf ein Stofftuch genäht sind. Jedes Tuch ist an einem doppelkreuzförmigen Metallgerüst aufgespannt. Der Fuß des Metallrahmens ist eine an der Wand befestigte Metallbox. Jede Box trägt eine Nummer, z.B. A320129, C320088, D510182. Mit Hilfe des zur Box gehörenden Kopfhörers kann der Besucher die Stimme eines Bananenfarmers hören. Seine Lebensgeschichte begleitet die dazugehörige dunkle, stille Tafel aus lebloser Bananenhaut.

„Exchange Values“ dokumentiert nicht nur die zwanzig Lebensgeschichten der Farmer und ihrer Familien, von deren Plantage die Bananen dieser Tafeln stammen. Sie legen nicht nur ein künstlerisches Zeugnis über die ökologischen, sozialen und politischen Strategien des Welthandels ab. Vielmehr ist jeder Schritt der Werkerstellung eine Einladung, die Beziehung zwischen den Konsumenten und den Produzenten zu einer sozialen Plastik zu machen: Die nummerierten Bananenkisten vom Großhändler zu bekommen; die 3000 Bananen an zwei Wochenenden an Passanten zu verschenken; die zurückgegebenen Häute gegen die Nummer des Farmers zu tauschen und Gespräche

über den Welthandel zu initiieren; die Häute zu sammeln, in Salzwasser einzuweichen, zu pressen und zu trocknen; die Unterstützung eines Unternehmens, unnummerierte Häute über sechs Monate zu trocknen; die Häute aufzunähen (circa 17 Stunden dauert das Benähen einer Tafel); die Suche nach den Ursprungsfarmen; der schwierige Weg zu den Farmern; die Interviews mit ihnen; die folgenden Vernetzungen und Dialoge.

Die soziale Plastik dieses Projekts besteht darin, sich in der Vorstellung und in der Reflexion über die Situation der Farmer, die Manipulationen des Welthandels und die Auswirkungen der eigenen Handlungen des eigenen schöpferischen Potenzials bewusst zu werden, Achtsamkeit zu entwickeln und gestalterisch tätig zu sein. Wie einer der Farmer sagte: "You can see from this 'skin' that a banana is not an easy thing. It has our lives in it. Our culture. Our struggle. May be people will see that even if we love bananas, we can't go on like this anymore. Something has to change". (http://www.exchange-values.org/, story of the project).

Shelley Sacks: Exchange Values – Images of Invisible Lives	
sozial	Das ständige Zusammenspiel des wirtschaftlichen und menschlichen Zusammenspiels von Verbraucher und Produzent. Fair Trade als Diskussion
plastisch	Verschiedene Phasen des Sichtbarmachens des Wirtschaftsspiels und der Lebensbedingungen der Farmer. Die Aussage eines Farmers „Etwas muss sich ändern“ bestärkte die Künstlerin darin, dass wir alle soziale Plastiker sein können und uns für die Gestaltung unserer Welt engagieren können.
Bildung von/ Gestalt	Künstlerisches Projekt, Installation, Gespräche über Bananen mit den Verbrauchern. Aktive Bürgerschaft für nachhaltige, demokratische Beteiligung am Wirtschaftsprozess.
Prozesshaft beweglich	Seit 1970, in verschiedenen Projektphasen, in verschiedenen Ländern. Am Anfang des konkreten Projekts 1992 war noch überhaupt nicht klar, wohin es sich entwickelt. Veränderungsprozess der Bananenschalen: von der Ernte bis zum Trocknen, Aufnähen, Ausstellen. 24-tägige Reise zu den entferntesten Plantagen.
unsichtbar	Erschließen unsichtbarer Zusammenhänge zwischen der Nummer auf den Bananenkisten der britischen Supermärkte und den Leben der Produzenten auf den Windward Inseln. Unverrottbarkeit der Bananenschalen bei gleichzeitig kurzer Frische der Bananenfrucht.
intra-personal	Verwunderung über die Herkunft de Bananen führte zu dieser langjährigen Auseinandersetzung. Jahrzehntelanges Sammeln von Bananenschalen. Reise zur den Farmern in Begleitung der Tochter der Künstlerin.
inter-personal	Dreijährige Diskussion, Forschung, Planung für die Kontaktaufnahme mit den Farmer über die Hersteller-Identifikationsnummer. Schwierigkeiten beim kostenlosen Verteilen von 3000 Bananen über 9 Stunden, da die Obsthändler Gewinneinbußen befürchteten. Die Aufgabe, die Schalen der verteilten Bananen sofort zurück zu bekommen. Interviews mit den Farmern und ihren Familien. Diskussion mit ihnen über die Weltmarktpreise und ihre engagierten Versuche bei der Landesregierung, ihre Bananenproduktion und die Preisgestaltung selber zu übernehmen. Verbreitung der schlechten Produktionsbedingungen über das Fernsehen.
sozial-plastisch	Wärmecharakter: Anteilnahme am / Interesse am / Einsatz für das persönliche Schicksal der Bananenfarmer. Trocknung der Bananenschalen durch Wärme. Verschenken von 3000 Bananen. In-Gang-Setzen von Bewusstseinsprozessen und Introspektion bei britischen Bananenkäufern Zeitcharakter: Plastizieren mit der eigenen Lebenszeit, der Zeit der Farmer, der Kunden mit Hilfe der eigenen Reisen, des jahrzehntelangen Trocknens von Bananenschalen, des mühevollen Aufnähens der getrockneten Bananenschalen, der Stimme der Farmer. Vergänglichkeit: technische Reproduzierbarkeit der aufgezeichneten Stimmen versus dem aktuellen Überleben der Farmer und ihrer Familien. Initiieren eines großen Dialogs.

Abb. 31: Sozialplastische Merkmale am Beispiel von Shelley Sacks: Exchange Values – Images of Invisible Lives

4.4. Zusammenfassung

In Kapitel 4 wurde gezeigt, wie erweiterte kreativ-künstlerische Tätigkeiten die eigenen Ressourcen und Grundfähigkeiten aktualisieren können. Auch kontextbezogene und zwischenmenschliche Prozesse können durch performative Aktivitäten in den jeweiligen Moment hinein vergegenwärtigt werden.
Es wurde deutlich, dass erweiterte kreativ-künstlerische Vorgehensweisen nicht auf die Kunstpädagogik beschränkt sind, sondern auch in der Pädagogik im Allgemeinen sozialplastische Prozesse anregen. Sie unterstützen die bewusste Umformung der eigenen Person und der Beziehung zu anderen und führen zu Köhärenz, Heterostase und Resilienz.
Die Entwicklungsmöglichkeiten der Sozialen Plastik als Kälte- oder Wärmeplastik wurden belegt. Die Bedeutung von Achtsamkeit, Sprache und Logik des Herzens für die Entwicklung einer Wärmeplastik wurde in Bezug auf die derzeitigen Anforderungen an Bildung herausgearbeitet. Dabei zeigte es sich, dass Herz und Verstand keine Kontrahenten sind, sondern kooperieren müssen, um Empathie, interaktive Präsenz und soziales Bewusstsein zu schulen. Fühlen, Denken und Wollen wurden als drei Wirklichkeiten jedes tiefer gehenden Gesprächs deutlich. Intrapersonale, interpersonale und große Dialoge wurden sowohl auf der diskursiven, als auch auf der präsentativen Ausdrucksebene als Mittel der Wärmeplastik entwickelt. Achtsamkeit wurde als Möglichkeit der Selbstwahrnehmung und Fremdwahrnehmung und als Haltung einer unspektakulären, lebendigen Offenheit diskutiert.

4.5. Ausblick

Schmidt (2005, S. 214f) fordert von Schulen, dass sie ihr Verhältnis zur Umwelt definieren, ein Menschenbild entwickeln, Handlungsspielräume innerhalb weitgefasster stabiler Strukturen gestalten, die Gefühle der Teilnehmenden berücksichtigen und sich über verbindliche Wertorientierungen verständigen.

Sozialplastische Bildungsprozesse entsprechen diesen Forderungen. Sie definieren ihr Verhältnis zur Umwelt als Gestaltungsprozess des Spannungfeldes individuumsbezogener, kontextbezogener und visionärer Bildungsansätze.
Sie gehen von der anthropologischen Annahme aus, dass jeder Mensch ein Künstler im erweiterten Sinn ist. Das kreativ-künstlerische Tätigsein Lehrender und Lernender ist notwendiger Teil von Bildung, da Bildung eine permanente Gestaltungsbewegung zwischen den drei historischen Bildungsansätzen ist. Die Gestaltungsbewegung ergibt sich aus der anthropologischen Polarität als Individuum und Sozialwesen und aus der Notwendigkeit einer Vision für die Schulentwicklung. Innerhalb dieser Strukturen gestalten Sozialplastische Bildungsprozesse drei Handlungsspielräume: den Raum der Selbstverwirklichung, den Raum der Kontextbezogenheit – von Dauber (1997, S. 87ff) auch als Weg der Selbsttranszendierung benannt – und den wärmeplastischen Raum.
Mit der ressourcenorientierten pädagogischen Diagnostik wurde ein Raum der Selbstgestaltung entwickelt, dem die schulischen Aufgaben des Erwerbs von Grundfähigkeiten und Grundwissens zugeordnet wurden. Physische, psychische, mentale und soziale Fähigkeiten werden berücksichtigt. Hier ergibt sich die Forderung nach einer professionellen Ressourcenförderung und einer permanenten Beobachtungsaufgabe.
Mit der anwendungsbezogenen systemischen Pädagogik wurde ein Raum der Kontextreflexion und Kontextgestaltung vorgestellt, dem schulische Aufgaben wie interdisziplinäres Denken, systemische Betrachtungsweisen und interpersonale, sich selbst zurücknehmende Methoden zugeordnet wurden. Hier ergibt sich die Forderung nach einer qualitativen systemischen Selbst- und Kontextreflexion. Die Systemik als Instrument der Gestaltung der Schule-Umwelt-

Beziehung, der Reflexion der Auswirkungen gesellschaftlicher Rahmenbedingungen auf die WIR-Perspektive einer speziellen Schulgemeinschaft wurde nicht vertieft.
Mit der Wärmeplastik wurde ein visionärer Raum vorgestellt, der vor allem die kreativen Kräfte des Geistes nutzt, um Ressourcen und Kontexte permanent zu aktualisieren, Einsichten zu gewinnen und Leitideen und Perspektiven für ein Morgen zu entwickeln. So kann menschliches Denken dank kognitiver Rückkoppelung Zukunftsprognosen erstellen und technische Entwicklungen vorantreiben, aber auch Beschleunigung und Destabilisierung zurücknehmen. In der Wärmeplastik wird Lehren und Lernen zu einem lebendigen und nachhaltigen Geschehen. Mit dialogischer Kompetenz (Hören-Zuhören-Verstehen), Achtsamkeitsschulung und der Verbindung von Herz und Verstand kultivieren Sozialplastische Bildungsprozesse eine Geisteshaltung, in der Lehrende und Lernende sich der eigenen und fremden Gefühle bewusst werden können und soziale Fähigkeiten erlernen können. Schule kann dadurch ein Ort der menschlichen Begegnung und der persönlichen Reifung, der Inspiration und des Erforschens, des Übens und Wissens werden.
Es wurden heterogene Gebiete wie Diagnostik, Systemik, Pädagogik, Kunst, Neurobiologie, Kindesentwicklung und Sinnesschulung nebeneinander bearbeitet. Damit wurde die These, dass jeder Mensch ein Künstler an sich, an der Gesellschaft und an der Sozialen Plastik ist, aus den verschiedenen Perspektiven beleuchtet. Die einzelnen Gebiete vertieften die Auseinandersetzung mit einzelnen sozialplastischen Qualitäten (sozial, plastisch, beweglich, unsichtbar). An ihnen wurde die interdisziplinäre Relevanz des Themas offensichtlich und eine Zusammenschau möglich.

Der sozialplastische Bildungswürfel fasst die Ergebnisse dieser Arbeit optisch zusammen. Er verdeutlicht, wohin Sozialplastische Bildungsprozesse die Bildung denken. Sie denken sie auf die Vision 'Soziale Plastik' hin. Die Soziale Plastik entsteht durch die Individuen, die Gesellschaft und ihr bewusstes Zusammenspiel. Bildung sollte sich auf diese drei Bereiche erstrecken.
Hinsichtlich des Individuums gehen Sozialplastische Bildungsprozesse davon aus, dass Menschen Künstler im erweiterten Sinn sind. Hinsichtlich der Gesellschaft gehen sie davon aus, dass eine gegenseitige bewusste Gestaltung der Menschen und ihrer Kontexte (Gesellschaft) stattfinden kann. Hinsichtlich des Zusammenspiels gehen sie davon aus, dass es als unsichtbare Form einer Wärmeplastik oder einer Kälteplastik gestaltet werden kann.
Daraus ergeben sich die Kategorien, in denen Bildung stattfinden kann: die intrapersonale Förderung mit Hilfe von Ressourcenorientierung, die interpersonale Förderung mit Hilfe systemischer Methoden und die sozialplastische Förderung mit Hilfe kreativ-künstlerischer Methoden.
Die zugeordnete Aufgabe ist eine doppelte, die sich auf die Funktionen Lehrende und Lernende bezieht. Die permanente Beobachtungsaufgabe bedeutet, sich im Zustand der Achtsamkeit sich selbst und dem anderen gegenüber zu befinden, um Ressourcen zu entdecken und zu stärken und um den – auch eigenen – Prozess der Selbstbegegnung aktuell zu halten. Permanente Selbst- und Systemreflexion bedeutet, sich immer wieder erneut bewusst zu werden, Teil eines / mehrerer Systeme zu sein. Da es als Systemmitglied nur bedingt die Möglichkeit zu einer objektiven Distanz gibt, besteht die Aufgabe in der Einander-Begegnung. Bezüglich des Zusammenspiels der Einzelnen und ihrer Kontexte besteht die Aufgabe im Verweilen, Reflektieren und Gestalten der aktuellen Situationen mit einer zugrundeliegenden, umfassenden, guten Motivation.
Sozialplastische Bildungsprozesse gehen davon aus, dass Menschen potentiell und tatsächlich diese Fähigkeiten haben. Es ist aber ein schrittweiser Weg zur Verwirklichung und Ausdehnung dieses Potentials, auf dem Schwierigkeiten, Rückschläge und menschliche Unvollkommenheit und Verletzlichkeit vorkommen. Daher wird auch bezüglich des Individuums, der Gesellschaft und ihres Zusammenspiels von Vision gesprochen.

sozialplastischer Bildungswürfel

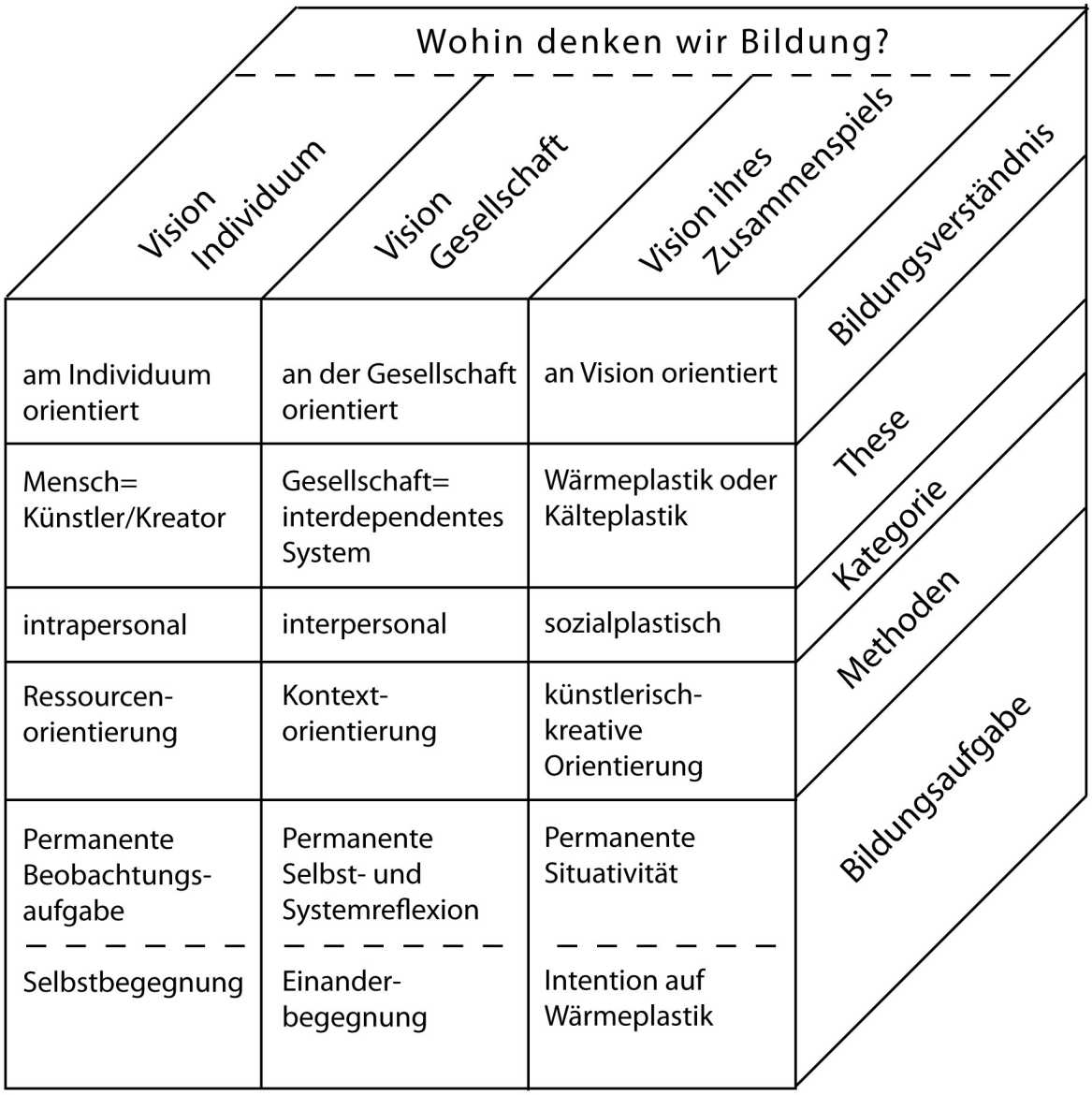


Abb. 32: Sozialplastischer Bildungswürfel

Zukunft?

Sozialplastische Bildungsprozesse beziehen sich in dieser Arbeit auf die Lehrerbildung und auf den schulischen Kontext. Sie richten die existierenden allgemeinpädagogischen und disziplinspezifischen Grundsätze – die im Übrigen durch diese Arbeit unberührt blieben – auf den Menschen als Kreator / Künstler aus. Gleichzeitig entwickeln sie den künstlerischen Ansatz von Joseph Beuys über bisherige künstlerisch-pädagogische Ansätze (Weber 1991, Buschkühle 1997, Hildebrandt 2000) hinaus. Die Arbeit verdeutlicht, dass der Erwerb von Kompetenzen ein Selbstgestaltungsprozess ist, dem man eine Richtung (Ressourcenorientie-

rung) geben sollte. Sie lockert das Konzept einer festen, konstanten Wirklichkeit, das leicht zu einschränkenden Urteilen über sich und andere führt und auf Kosten der ökologischen, strukturellen und sozialen Lebensgrundlagen geht. Sie fordert die (Aus-) Übung von Achtsamkeit, Kommunikation und Logik des Herzens, die in direktem Bezug zu Lernerfolg, empathischem Miteinander und zukunftsweisender Gesellschaftgestaltung gesehen werden.

In Zukunft ist ein interdisziplinärer Studiengang für soziale Plastik an einer freien internationalen Universität wünschenswert und notwendig, um zur Optimierung des sozialplastischen Lernens beizutragen. Einen solchen Studiengang gibt es ansatzweise an der Oxford Brookes University in England in Form eines einjährigen beziehungsweise zweijährigen "Masters in Social Sculpture".
Innerhalb des universitären Bildungsangebots ist das institutionelle Ziel, dass sich Lehrende und Lernende befähigen, praxisorientiert, interdisziplinär und sozialplastizierend zu arbeiten. Innerhalb eines geeigneten Lehr- und Lernumfeldes (Personal, Räumlichkeiten, Zeit, Ressourcen, Netzwerke) sollte das Curriculum den Rahmen für eine fundierte Praxisorientierung mit praktischen Erfahrungen in vielfältigen diagnostischen und methodischen Ansätzen schaffen. Um Interdisziplinarität systematisch zu verstehen, sollten sich Lehrende und Lernende nicht nur mit der Sozialen Plastik und verwandten Ideen vertraut machen, sondern auch mit dem Denken und der Praxis anderer Wissenschaftsdisziplinen. Das sozialplastizierende Arbeiten umfasst Erkenntnisprozesse und Schulungsprozesse bezüglich der gegenseitigen Verbundenheit aller Formen des Seins. Dazu zählt die intensive Kultivierung einer ganzen Reihe von Fähigkeiten wie Konzentration, Achtsamkeit, Empathie, Kommunikation, Zuhören, souveräner Umgang mit unterschiedlichen Denkkräften, Selbstmotivation, kreative Fähigkeiten etc. Der Schritt vom Begreifen, dass man selber und die anderen selbstplastizierend denkende, fühlende und körperliche Wesen sind, zum Begreifen und Erfahren der Wärmeplastik besteht darin, selbstverantwortlich und aktiv daran mitzuwirken, dass der einzelne Mensch dem, was er werden kann, zuwächst. Die Schwerpunkte eines solchen Programms bedürfen einer genaueren Ausarbeitung und Definition, die aber den Rahmen dieser Arbeit sprengt.

'Sozialplastische Bildungsprozesse' sollten auf jeden Fall eine curriculumsinterne, fachübergreifende Maßnahme im Rahmen der pädagogischen Diagnostik für Lehramtsstudierende sein. Studierende der Universität Bremen haben in solchen Lehrangeboten einige Semester lang Teile dieser Arbeit erprobt. Ihren Fragen und Ideen verdanke ich etliche Anregungen. Des weiteren sollte sich dieses Angebot auch als Wahlfach im Rahmen eines allgemeinwissenschaftlichen Angebots oder als curriculumsexterne Trainingsmaßnahme – z.B. als Studierwerkstatt oder pädagogische Werkstatt – an Studierende aller Bereiche wenden.

Die ressourcenorientierte, interdisziplinäre und dialogische Ausrichtung können innerhalb oder außerhalb der Universität in Weiterbildung, Fortbildung, berufsbegleitenden Maßnahmen, Blockunterricht der Lehrlingsausbildung, aber auch in unternehmensinternen Schulungen Anwendung finden. Sozialplastische Bildungsprozesse können in ihren Grundzügen ohne weiteres in einer Vielzahl von Lehr- und Lernprozessen und für die Profilbildung von Schulen und Unternehmen eingesetzt werden.
In dieser Arbeit habe ich der theoretischen Klärung der Bedeutung erweiterter künstlerischer Tätigkeiten den Vorrang gegeben. In Bezug auf praktische, kreativ-künstlerische Vorgehensweisen und Körperbezug existiert schon eine beachtliche Literatur. Hier werden Lehrende ihre individuelle Auswahl treffen, die sie als Basis für Selbstreflexion und Einfühlungsvermögen einsetzen und für den inneren und äußeren Dialog nutzen.
Die sozialplastische Vision ist eine Bildung, die frei, kreativ und sozial ist. In Anlehnung an Henz (1991, S. 147. In: Hildebrandt 2000, S. 33) ist die folgende Definition (Abb. 32) entstanden.

Bildungsdefinition der Sozialplastischen Bildungsprozesse Schumacher 2010		
Bildungsdefinition		Konnotation
erweitertes		Über den formalästhetischen Kunstbegriff und die logische Erkenntnisfähigkeit hinaus wird Bildung um das gesamte kreative Gestaltungsvermögen des Menschen erweitert.
soziales Plastizieren an der		Das Wesen des Menschen ist lebendige Skulptur, durch individuelle, künstlerisch-kreative Prozesse und durch Sozialvorgänge gebildet. Plastisch, aktiv, sozial, beweglich, sichtbar und unsichtbar.
Wärmeplastik		Eine Gesellschaft der Fähigkeiten und der zwischenmenschlichen Wärme. Ein permanenter Dialog.
von geistigen		Freiheit für Bildungsprozesse, Initiativen, im Spirituellen
ökonomischen und		Kooperation, Zusammenschlüsse, lebendiges Wetteifern
rechtlichen Grundlagen		rechtliche und soziale Gleichheit
der regionalen Kultur		Denke global, handle lokal: Engagement vor Ort
der nationalen Kultur		Wertschätzung der eigenen Kultur,
der globalen Weltkultur		Frieden, Menschenrechte, Ökologie, Heterogenität der Kulturen
aus Einsicht in die		Unterschiede verstehen, jenseits von Sympathie und Antipathie Interesse an der Wirklichkeit des anderen entwickeln
gegenseitige Abhängigkeit		Bewusstheit von Interdependenz und Synergie (=Zusammenwirken)
mit gutem Herzen		empathisch, mutig, freundlich, hilfsbereit, liebend
und klarem Geist		vorurteilsfreies Wahrnehmen, klares Benennen,
und friedvollem Handeln		kooperativ, Grenzen setzend, konfliktkompetent, verantwortlich
mit dem Ziel einer		Die Motivation besteht darin, fürsorglich zu sein und nachhaltige Verbesserungen für sich und andere zu erreichen.
humaneren Welt und		Für Menschlichkeit eintreten, verletzbar und verzeihend, freudvoll, (mit-) teilend
dem Menschen als Künstler		anthropologischer Kunstbegriff. Im Mittelpunkt steht der Mensch, der sich im personalen, kontexturalen und sozialplastischen Geschehen selbstaktualisiert.

Abb. 33: Bildungsvision

Bildung ist dort frei, wo jeder Mensch Zugang zu ihr hat und aus seinem Denken heraus etwas vollkommen Neues einführen kann, jenseits verschiedener Abhängigkeiten, die die Selbstständigkeit, Kreativität, Fantasie und freie Entscheidungsfähigkeit des einzelnen

Menschen verkümmern lassen. Bildung ist dort kreativ, wo sich der einzelne Mensch aktiv für die Entwicklung der Potenziale bei sich und anderen einsetzen kann und aus diesem Wunsch heraus das notwendige Wissen in diagnostischen, methodischen und fachlichen Fähigkeiten erlangt. Bildung ist dort sozial, wo Menschen den Mut zur Wärme, Mut zur eigenen Verletzlichkeit, Mut für Motivation und Verantwortungsbewusstsein entwickeln können und entschlossen für soziale Erfahrungen eintreten.

Beuys selber hat nie behauptet, dass die humane Fundierung der Kunst die einzige richtige Methode für eine soziale Umgestaltung sei (Schwebel 1979, S. 26). Doch halte ich die durch den Menschen als Künstler erreichte Durchwärmung der sozialen Gestalt der Schule in der aktuellen Situation für eine erstrebenswerte Bildungsaufgabe. Als professionelle Selbst- und Kontextreflexion und Gestaltung konzentriert sie sich auf die gegenwärtigen Aufgaben.

> „Man muss teilnehmen, um zu gewinnen. Wir sind hier, um Weisheit zu erlangen und um lieben zu lernen. Es ist nicht entscheidend, ob wir gewinnen oder verlieren. Wir müssen nur mit offenem Herzen zum Unterricht erscheinen“ (Remen 2001)

In diesem Sinn ist diese Arbeit eine Einladung zur Teilnahme. "Einladung: Das Fehlende selbst sein / und dafür einspringen / der Mensch ist alles / er hat alles / Zukunft" (Beuys 1986, S. 197)

Literatur

Abele, A. & Becker, P. (Hrsg): Wohlbefinden. Theorie-Empirie-Diagnostik, Weinheim, München, 1994
Adler, A., Psychotherapie und Erziehung. Ausgewählte Aufsätze, Band II: 1930-1932. Ansbacher, H. L., Antoch, R. F. (Hrsg), Frankfurt/M, 1982
Adler, A., Studie über Minderwertigkeit von Organen, München, 1927
Adorno, T.W., Erziehung nach Auschwitz. In: ders.: Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmuth Becker 1959 – 1969, Frankfurt/Main, 1970, S. 92–109
Ahsen, A., Basic concepts in eidetic Psychotherapy, New York, 1973
Allhoff, W. & D.-W., Rhetorik und Kommunikation, Regensburg, 1996
Amelang, M. & Zielinski, W., Psychologische Diagnostik und Intervention, Berlin, Heidelberg, 1994
Ammann, A.N., Aktive Imagination, Olten, 1978
Anderski, C., Begabte Kinder hoch begaben, 2002
Antonovsky, A., Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. A. Franke (Hrsg.), Tübingen, 1997
Antonovskys Modell der Salutogenese, Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, Bd 6, Köln, 2001
Archer J. & Coyne, S., An integrated review of indirect, relational and social aggression. Personality and social Psychology Review 9: 212, 2005
Aristoteles, De partibus animalium. In: Althoff, J., Warm, kalt, flüssig und fest bei Aristoteles, Stuttgart, 1992
Arnold, M., Aspekte einer modernen Neurodidaktik, München, 2002
Arnold, R., Ich lerne, also bin ich, Heidelberg, 2007
Asendorpf, J., Psychologie der Persönlichkeit, Berlin, 1999
Assagioli, R., Handbuch der Psychosynthesis, Freiburg, 1978
Assmann, J., Das kulturelle Gedächtnis, München, 2007
Augustinus, Bekenntnisse, lateinisch-deutsch, Frankfurt/Main, 1987
Ayres, J., Bausteine der kindlichen Entwicklung, Heidelberg, 2002
Ayres, J., Lernstörungen. Sensorisch-integrative Dysfunktionen, Berlin, Heidelberg, 1979
Baader, F. X.v., Sämtliche Werke. F. Hoffmann & J. Hamberger u.a. (Hrsg.). Bd 14: Elementarbegriffe über die Zeit, Vorlesungen über Philosophie der Sozietät, Erläuterungen zu Stellen aus Thomas von Aquin, Glossen zu einer Reihe von Schriften samt Programm über die Wechselseitigkeit der Alimentation, Aalen, 1987
Baake, D. & Schulze, T., Pädagogische Biographieforschung. Weinheim, Basel, 1983
Baer, U. & Frick-Baer, G., Bausteine einer kreativen Sozio- und Psychotherapie, Neukirchen-Vluyn, 2005, S. 80-98
Baier, D. & Pfeiffer, C. & Simonson, J. & Rabold, S. (Hrsg.): Forschungsbericht 107. Jugendliche in Deutschland als Opfer und Täter von Gewalt. 1. Forschungsbericht zum gemeinsamen Forschungsprojekt des Bundesministerium des Inneren und des KFN, Hannover, 2009. Vgl: http://www.kfn.de/versions/kfn/assets/fb107.pdf, Stand: 20.5.2010
Bakunin, M., Gesammelte Werke, Berlin 1921/1975
Bammé, A., Science and Technology Studies, Klagenfurt, 2004
Bandler, R. & Grinder, J., Reframing, Paderborn, 1985
Bandura, A., Lernen am Modell, Stuttgart, 1976
Bandura, A., Self efficacy: Toward a unifying theoryof behavioral changes. Psychological Review 84, New York, 1997, S. 191-215
Barkley, R.A., Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment, New York, 1990

Baron-Boldt, J. et al., Prognostische Validität von Schulnoten. Eine Metaanalyse der Prognose des Studien- und Ausbildungserfolgs. In: Jäger, S. et al. (Hrsg.): Tests und Trends, 7. Jahrbuch der Pädagogischen Diagnostik, Weinheim, 1989, S. 11-39
Bartlett C. & Ghoshal, S., Managing across Borders: The Transnational Solution. London, 1989
Bastian, T., Die Sprache des Herzens, München, 1998
Bateson, G., Ökologie des Geistes, Frankfurt/Main, 1981
Bauer, J., Lob der Schule, Hamburg, 2007
Bauer, J., Prinzip Menschlichkeit, Warum wir von Natur aus kooperieren, Hamburg, 2006
Bauer, J., Warum ich fühle, was du fühlst, München, 2006
Baumeister, W., Das Unbekannte in der Kunst, Köln, 1960
Baxter, L.R. & Schwartz, J.M. & Bergman, K.S. & Szuba, M.P. & Guze, B.H. & Mazziota, J.C. et.al., Caudate glucose metabolic rate changes with both drug and behavior therapy for obsessive-compulsive disorder. Archives of General Psychiatry, 49 (9), 1992, S. 681-689
Beck, A. „Schlaf mit wem du willst!“. Effi Briest als Unterrichtsabenteuer. In: Voß, R. (Hrsg.): LernLust und EigenSinn. Heidelberg, 2005, S. 22- 31
Becker, N., Die neurowissenschaftliche Herausforderung der Pädagogik, Bad Heilbrunn, 2006
Becker, P., Psychologie der seelischen Gesundheit. Bd. 1, Theorien, Modelle, Diagnostik, Göttingen, 1997
Becker, P., Seelische Gesundheit und Verhaltenskontrolle. Eine integrative Persönlichkeitstheorie und ihre klinische Anwendung. Göttingen, 1995
Becker, P., Trierer Persönlichkeitsfragebogen (TPF), Göttingen, 1989
Begley, S., Train Your Mind, Change Your Brain, New York, 2001
Benjamin, W., Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit, SW Bd. l, Frankfurt/Main, 1974
Benner, D. & Brüggen, F., Erziehung und Bildung. In: Wulf, Ch. (Hrsg.): Vom Menschen. Weinheim, 1997, S.768-779
Benner, D., Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien, München, 1978
Bergmann, W., Ich bin nicht in mir und nicht außer mir. In: B. Ahrbeck (Hrsg.): Hyperaktivität. Kulturtheorie, Pädagogik, Therapie. Stuttgart, 2007
Beuys, J. (1969): Werkstattgespräch J. Beuys und H. Reuther. In: Ausstellung Sammlung Karl Ströher. Basel, 1969, S. 57-59
Beuys, J. (1969/1970): Joseph Beuys - Werke aus der Sammlung Karl Ströher, Kunstmuseum Basel, Basel 1969/1970
Beuys, J. (1971 a): Gespräch mit Hans van der Grinten am 7.12.1970. In: Ausstellungskatalog Joseph Beuys, Aktionen, Stockholm, 1971
Beuys, J. (1971 b): Beuys: Zur Theorie der Plastik, Gespräch mit Heiner Bastian. In: Kat. Ausst. Joseph Beuys. Objekte und Zeichnungen aus der Sammlung van der
Beuys, J. (1971 c) "Zeichnung zur Theorie der Plastik I", 1971, Dauerleihgabe in der Sammlung der Nationalgalerie Berlin, Staatliche Museen preussischer Kulturbesitz. In: Reithmann, M.: Bewegungsprinzip und Plastik. In: Joseph Beuys-Symposium Kranenburg, 1995
Beuys, J. (1972 a): „Mein Kampf ist eine Plastik". In: Joseph Beuys: Zeichnungen 1947-59, Bd 1: Gespräch zwischen Joseph Beuys und Hagen Lieberknecht, Köln, 1972
Beuys, J. (1972 b): Broder, H. M., Interview mit Beuys, in: Pardon, 11. Jahrgang, 3.3.1972
Beuys, J. (1972 c): Joseph Beuys „Wehe dem, der keine List hat in dieser Situation". In: Hannoversche Allgemeine Zeitung vom 16.10.1972
Beuys, J. (1973). In: Herzogenrath, W. (Hrsg.): Selbstdarstellung. Künstler über sich, Düsseldorf, 1973

Beuys, J. (1974): „Joseph Superstar“. Interview von Umberto Allemandi für Bolaffi Arte, Juni 1974. In: Joseph Beuys Multiples, Dayton's Gallery 12, Minneapolis, 1974
Beuys, J. (1975): Beuys im Gespräch mit B. Blume und H.G. Prager. In: Rheinische Bienenzeitung, 126 Jg, 1975
Beuys, J. (1976). In: Joseph Beuys. Zeige Deine Wunde. Raum mit Doppelobjekten, München, Kunstforum Maximilianstrasse 02.1976, Text: Laszlo Glozer, Ausstellungskatalog, München, 1976
Beuys, J. (1978): Aufruf zur Alternative, Frankfurter Rundschau, Nr. 288, 23.12.1978
Beuys, J. (1979a): Ausstellungskatalog Joseph Beuys – Tekeningen. Berlin, Rotterdam, 1979/1980
Beuys, J. (1979b). Joseph Beuys, Interview mit Keto von Waberer. In: Tisdal, C. (Hrsg.): Joseph Beuys, New York, 1979
Beuys, J. (1980a): Joseph Beuys, Zeige deine Wunde, Bd.1 Dokumentation des Environments; Bd.2 Reaktionen, Verlag Schellmann und Klüser, München 1980
Beuys, J. (1980b): Joseph Beuys, Zeichnungen, Begleitende Texte, Ausstellungskatalog, Bielefeld, 1980
Beuys, J. (1981): Joseph Beuys. Arbeiten aus Münchner Sammlungen. Zweite, A. (Hrsg.), München, 1981
Beuys, J. (1984a). In: Grinten v. d., F.J. & Mennekes, F., Menschenbild - Christusbild, Stuttgart, 1984
Beuys, J. (1984b). In: Der Spiegel, Nr. 23, 1984
Beuys, J. (1985a). In: Grinten v.d., F. J., Joseph Beuys. Zeige deine Wunde. Ausstellungskatalog, Aachen, 1985
Beuys, J. (1985b). Rede über das eigene Land: Deutschland. In: Hans Mayer, Joseph Beuys, Margarete Mitscherlich-Nielsen, Albrecht Schönherr: Reden über das eigene Land: Deutschland 3, München 1985, S. 33-52
Beuys, J. (1986a). Joseph Beuys. Leben und Werk. Adriani, G., Konnertz,W., Thomas, K. (Hrsg.), Köln, 1986
Beuys, J. (1986b): Beuys zu Ehren. Zeichnungen, Skulpturen, Objekte, Vitrinen u. d. Environment „zeige Deine Wunde“ von Joseph Beuys; Gemälde, Skulpturen, Zeichnungen, Aquarelle, Environments und Video-Installationen von 70 Künstlern, Ausstellungskatalog, München, Städtische Galerie im Lenbachhaus 16.7.- 2.11.1986, Zweite, A. (Hrsg.), München, 1986
Beuys, J. (1986c). Ein Gespräch: Joseph Beuys, Jannis Kounelis, Anselm Kiefer, Enzo Cucchi. Burckhardt, J. (Hrsg.), Zürich, 1986
Beuys, J. (1988). Zweite, A. In: Joseph Beuys, Skulpturen und Objekte, Bd. 1. Bastian, H. (Hrsg.), München, 1988
Beuys, J. (1989): Beuys im Gespräch mit Knut Fischer und Walter Smerling, Kunst heute Nr.1, Köln, 1989
Beuys, J. (1991): Joseph Beuys. Natur, Materie, Form. Zweite, A. (Hrsg.), München, 1991
Beuys, J. (1992): Honipumpe am Arbeitsplatz. In: FIU- Broschüre. Rappmann, R. (Hrsg.),Wangen, 1992
Beuys, J. (1993). Joseph Beuys. Kunsthaus Zürich. Szeemann, H. (Hrsg.), Zürich, 1993
Beuys, J. (1994). Kelly, P. & Beuys, J., Diese Nacht, in die die Menschen, Wangen, 1994
Bindel, E., Das Rechnen, Stuttgart, 1982
Bishop S.R. & Lau M. & Shapiro, S. & Carlson, L. & Anderson, N.D. & Carmody, J. et al., Mindfulness: a proposedoperational definition. Clinical Psychology: Science and Practice, 11 (3), 2004, S. 230 -241
Blanke, T., Unternehmen Nutzen Kunst. Neue Potenziale für die Unternehmens-
Bleckwedel, J. & Witte, K., http://www.fehrfeld.de/wie-wir-handeln, Stand, 20.5.2010
Bleckwedel, J., Systemische Therapie in Aktion, Göttingen, 2008

BLLV, Macht unsere Schulen nicht kaputt! Material zur BLLV-Pressekonferenz am 4.1.2004, http://www.bllv.de/fileadmin/Dateien/Land-PDF/Pressemitteilungen/Pressekonferenzen/20041004_Aktion_Rotstift/20041004_material_bllv.pdf
Blume, D. & Fels, G. & Homolka, T. & Kuhn, K. & Liesenfeld, F.-J. (Hrsg.): Der Mensch, Stuttgart, 1976
BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hrsg.): Begabte Kinder finden und fördern – ein Ratgeber für Elternhaus und Schule, Bonn, 2003
BMBF (Hrsg.): Lebenslanges Lernen, in: http://www.bmbf.de/de/3336.php, Stand: 18.4.2010
BMBF (Hrsg.): Soziale Dimension, in: http://www.bmbf.de/pub/nationale_strategien_soziale_dimension.pdf, Stand: 18.4.2010
Boff, L., Ethik für eine neue Welt, Düsseldorf, 2000
Bohm, D. & Peat, F.D., Das neue Weltbild, München, 1990
Bohm, D., Der Dialog, Stuttgart, 2005
Böhm, W., Aurelius Augustinus und die Entdeckung der Person. In: Böhm, W. (Hrsg.), Entwürfe zu einer Pädagogik der Person, Gesammelte Aufsätze. Bad Heilbrunn, 1997
Böhm, W., Wörterbuch der Pädagogik, Stuttgart, 2000
Böhme, G., Identität. In: Wulf, Ch. (Hrsg): Vom Menschen, Weinheim, 1997, S. 686-697
Bono, E. de, Laterales Denken für Führungskräfte, Reinbek, 1972
Bono, E. de, Neue Denkschule, München, 2002
Bosse, D. & Dauber, H. (2005): Psychosoziale Basiskompetenzen für den Lehrerberuf. In: Dauber, H. & Krause-Vilmar, D. (Hrsg.): Schulpraktikum vorbereiten – Pädagogische Perspektiven für die Lehrerbildung, Bad Heilbrunn, S. 55–82
Boszormenyi-Nagy, I. & Framo, J. (Hrsg.): Intensive family therapy. Theoretical and practical aspects, New York, 1985
Bowlby, J., Bindung, Frankfurt/Main, 1975
Bowlby, J., Trennung, Frankfurt/Main, 1976
Bradford L.P. & Gibb, J.R. & Berne, K.D., Gruppentraining, Stuttgart, 1972
Brandau, H. & Kaschnitz, W., ADHS im Jugendalter. Grundlagen, Interventionen und Perspektiven für Pädagogik, Therapie und soziale Arbeit, Weinheim, 2008
Brezinka, W., Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft, München, 1990
Brizendine, L., Das weibliche Gehirn, Hamburg, 2007
Brügelmann, H. (10.04.03): Grundschulempfehlungen für die Sekundarstufe: Lehrerurteil = Fehlurteil? Vgl.: http://www.agprim.uni-siegen.de/lust/brue_lust_iglu.03-lehrer-diagnose.pdf, 18.4.2010 aus: LUST (Längsschnittuntersuchung Satzlesen und Textverstehen)-Veröffentlichung, Universität Siegen, 2003. In: http://www.agprim.uni-siegen.de/lust/
Bruner, J. S., Actual minds, possible worlds. Cambridge, 1986
Buddha, Die Dhammapada, XIV, Buddhavagga, Vers 183. Sharan, M.K. (Hrsg.), New Dehli, 2006
Bulmahn, E., Elitеförderung ist Begabtenförderung. In: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK); Begabtenförderung – ein Beitrag zur Förderung von Chancengleichheit in Schulen, Bonn, 2001
Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) (Hrsg.), Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik, Heft 115, Bonn, 2004. Vgl. http://www.bmbf.de/pub/strategie_lebenslanges_lernen_blk_heft115.pdf
Bundesärztekammer (Hrsg.): Deutsches Ärzteblatt 102, Ausgabe 51-52 vom 26.12.2005, Seite A-3609 / B-3058 / C-2562
Bunge, M., Bildnerisches Denken und denkerisches Bilden. In: Joseph Beuys Symposium Kranenburg, 1995, S. 172-181
Burgbacher-Krupka, I., Prophete rechts, Prophete links, Nürnberg, 1977

Buscaglia, L., Leben lieben lernen, München, 1984
Buschkühle, C.-P., Wärmezeit: zur Kunst als Kunstpädagogik bei Joseph Beuys, Frankfurt/Main, 1997
Byron, K., Lieben was ist, München, 2006
Cahn, B.R. & Polich, J., Meditation states and traits: EEG, ERP, and neuroimaging studies. Psychological Bulletin, 132 (2), 2006, S. 180-211
Capra, F., Das Tao der Physik, Bern, 1991
Carle, U. (1997): Kind-Umfeld-Diagnose zwischen schulischem Handwerkszeug und qualitativem Forschungsprozeß. In: Friebertshäuser, B. & Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch qualitativer
Cézanne, P., Briefe, Zürich, 1979
Chanowitz, B.& Langer, E., Primature cognitive commitment. Journal of Personality and Social Psychology, 41, 1981, S. 1051-1063
Ciompi, L., Die emotionalen Grundlagen des Denkens, Göttingen, 1997
Combe, A. & Buchen, S., Belastungen im Lehrerberuf, Weinheim, 1996
Comenius, J. A., Große Didaktik, X. Kapitel, § 3, Düsseldorf, München, 1970
Condon, W.S., Multiple response to sound in dysfunctional children. In: Autism Child Schizophr. 1975 Mar; 5(1):37-56
Cozolino, L.J., The neuroscience of human relationships: Attachement and the developing social brain. New York, 2006
Csikszentmihalyi, M., Flow: Das Geheimnis des Glücks, 2002
Dabrowski, K., Positive Desintegration, Boston, 1964
Dalai Lama (1973). In: Wijers, L., Schreiben als Plastik, Berlin, London, 1992
Dalin, P. , Schule auf dem Weg in das 21. Jahrhundert, Neuwied, 1997
Dalin, P. (1998), Schule für das Jahr 2020, in: Voß, R. (Hrsg.), Schulvisionen. Heidelberg, 1998, S. 27-32
Dalin, P. & Rolff, H.-G & Buchen, H., Institutioneller Schulentwicklungsprozess, Bönen, 1995
Dalin, P., Theorie und Praxis der Schulentwicklung, Neuwied, 1999
Damasio, A., Ich fühle, also bin ich, München, 2000
Dauber, H. & Döring-Seipel, E., Salutogenese in Lehrberuf und Schule, Forschungsprojekt Kassel, 2008
Dauber, H. & Vollstädt, W., Psychosoziale Belastungen im Lehramt. Empirische Befunde zur Frühpensionierung hessischer Lehrer. In: Die Deutsche Schule 3, 2004, S. 359-369
Dauber, H., Grundlagen Humanistischer Pädagogik, Bad Heilbrunn, 1997
Davidson, R.J. & Kabat-Zinn, J. & Rosenkranz, M. & Schumacher, J. & Muller, D. & Santorelli, F.S. et.al., Alterations in brain and immune function produced by mindfulness meditation. Psychosomatics Medicine, 65 (4), 2003, S.564-570
Deci, E. & Ryan, R., Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39, 1993, S. 223-238
Delakova, K., Gliederspiele, Institut für Humanistische Psychologie, Eschweiler, 1984
Deppermann, K., Der hallische Pietismus und der preußische Staat unter Friedrich III. (I.),Göttingen, 1961
Deutsche Gesellschaft für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie, der Bundesgemeinschaft leitender Klinikärzte für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie und der Bundesverband für Ärzte für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie, Hrsg., Leitlinien zu Diagnostik und Therapie von psychischen Störungen im Säuglings-, Kinder- und Jugendalter, Köln, 2003
Dewey, J., Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Oelkers, J. (Hrsg.), Basel, 1993
Dewey, J., Erfahrung und Erziehung. In: ders., Psychologische Grundfragen der Erziehung. Correll, W. (Hrsg.), München, Basel, 1974

Diekemper, E.& Reimann- Höhn, U., Wie Kinder Vertrauen gewinnen, Freiburg, 2001
Diener, E. & Diener, M., Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. In:
Diener, E. & Lucas, R.E. & Oishi, S., Subjective Well-Being: The Science of Well-Being and Life-Satisfaction. In: Snyder, C.R. & Lopez, S.J. (Hrsg.): Handbook of Positive Psychology, New York, 2002, S. 63-73
Diener, E., How we can get happier? In: Time, 7.2.2005, S. 37-44
Dietrich, Th. & Klink, J.-G. (Hrsg.): Zur Geschichte der Volksschule, Bd 1: Volksschulordnungen 16. bis 18. Jahrhundert, Bad Heilbronn, 1964
Dietz, K.-M., Dialog, Heidelberg, 1998
Dimidjian, S. & Linehan, M. M., Defining an Agenda for Future Research on the Clinical Application of Mindfulness Practice. Clinical Psychology: Science and Practice 10 (2), 2003, S. 166–171
Döpfner, M. & Frölich, J., & Lehmkuhl, G. (Hrsg.): Hyperkinetische Störungen, Göttingen, 2000
Döpfner, M., & Schürmann, S. & Frölich, J., Therapieprogramm für Kinder mit hyperkinetischem und oppositionellem Problemverhalten, Weinheim, 2007
Döring, W. & Döring, W. (Hrsg.): Störe meine Kreise nicht. Von störenden und gestörten Menschen, Dortmund, 2002
Döring, W. & Döring, W., & Dose, G. & Stadelmann, M. (Hrsg.): Sinn und Sinne im Dialog, Dortmund, 1996, S. 183-204
Döring, W. & Döring, W., Bewegen und Denken, Sensorische Integrationsbehandlung. In: Praxis der Psychomotorik, 1989, S. 17-24
Döring, W. & Döring, W., Entwicklungsbegleitung Döring, Bremen, 2002
Döring, W. & Döring, W., Sensorische Integration, Dortmund, 1990
Döring, W.E., Online-Publikation: http://www.entwicklungsbegleitung.de/index.php?
Dörner, D. et al., Lohausen - Vom Umgang mit Unbestimmtheit und Komplexität. Bern, 1983
Duden, Herkunftswörterbuch, Mannheim, 1963
Duderstadt, M., Ästhetik und Stofflichkeit. Ein Beitrag zur elementaren Bildung, Weinheim, 1997
Duderstadt, M., Improvisation und ästhetische Bildung, Köln, 2003
Duderstadt, M., Sinnfragen. In: Matthies, K., Polzin, M., Schmitt, R. (Hrsg.): Ästhetische Erziehung in der Grundschule, Frankfurt, 1987, S. 45-57
Dummer-Smoch, L., Forschungsprojekt „Frühförderung 1993 bis 1998“ DBL-MVP: Diagnostische Bilderliste – Projekt Mecklenburg-Vorpommern
Dürr, H.-P., Ökologische Herausforderung der Ökonomie, Heft 3/1992, Marburg. In: http://www.uni-muenster.de/PeaCon/wuf/wf-92/9231201m.htm
Dürr, H.-P., Wie ist qualitatives Wachstum möglich. In: http://www.gcn.de/Kempfenhausen/index.htm, 1993-1995
Eberspächer, H., Ressource Ich, München, 1998
Eckardstein v., D. & Kasper, H. & Mayrhofer, W. (Hrsg.): Management, Stuttgart, 1999
Edwards, B., Garantiert zeichnen lernen, Hamburg, 1979
Ehrenspeck, Y., Aisthesis und Ästhetik. Überlegungen zu einer problematischen Entdifferenzierung. In: Mollenhauer, K., Wulf, C. (Hrsg.): Aisthesis/Ästhetik. Zwischen Wahrnehmung und Bewusstsein. Weinheim, 1996, S. 201-230
Einstein, A. In: http://www.schulstiftung-freiburg.de/de/forum/pdf/pdf_161.pdf, Stand: 18.3.2010
Ekman, P., Gefühle lesen - Wie Sie Emotionen erkennen und richtig interpretieren, München, 2004
Ekstein, R., From Learning for Love to Love of Learning. In: Ekstein, R. & Motto, R. L. (Hrsg.): From Learning for Love to Love of Learning. Essays on Psychoanalysis and Education, New York, 1969, S. 95-98

Ekstein, R., Psychoanalytic Notes on the Function of the Curriculum. In: Ekstein, R. & Motto, R. L. (Hrsg.): From Learning for Love to Love of Learning. Essays on Psychoanalysis and Education, New York, 1969, S. 47-57
Elbing, E. & Heller, K. A., Beratungsanlässe in der Hochbegabtenberatung. In:
Eliasson, O. (2004 a). Olafur Eliasson, Your Lighthouse, Arbeiten mit Licht 1991-2004, Ausst.Kat., Ostfildern-Ruit, 2004
Eliasson, O. (2004 b). Olafur Eliasson im Gespräch mit Dieter Buchhart. In: Kunstforum International, 2004, Vol. 168, S. 191-207
Ellrott, D. & Aps-Ellrott, B., Erfolgreich lernen – im Mathematikunterricht der Primarstufe, Teil 1-4, Hannover, 1998
Elsen-Schwedler, B., Studien zu den Prinzipien der Installationen von Joseph Beuys − ein Beitrag zur Gegenstandssicherung. Univ., Diss., Bonn, 1992
Engel A.K. & Fries P. & Singer W., Dynamic predictions: Oscillations and synchrony in top-down processing. In: Nature Neuroscience 2, 2001, S. 704-716
Epstein, S., Cognitive-experiental self-theory: An integrative theory of personality. In: Curtis, R.C. (Hrsg.): The relational self. Theoretical Convergences in psychoanalysis and social psychology. New York, 1991, S. 111-137
Erhard, L., Grundentscheidung für die Soziale Marktwirtschaft. In: Stützel, W. et al. (Hrsg.): Grundtexte zur sozialen Marktwirtschaft, Stuttgart, 1981
Erickson, M.H. & Rossi, E.L., Hypnotherapie, München, 1993
Eysenck, H.J., Intelligenztest, Reinbek, 2001
Fast, J., Körpersprache, Reinbek, 1979
Fatzer, G., Der Gestaltansatz in der Organisationsberatung. In: Fuhr, R. & Sreckovic, M. & Gremmler-Fuhr, M., Handbuch der Gestalttherapie, Göttingen, 1999
Fatzer, G., Ganzheitliches Lernen, Paderborn, 1987
Fecher, G., Joseph Beuys „Zeige deine Wunde“, Pädagogische Arbeitsstelle Deutscher VHS-Verband, Frankfurt/Main, 1990
Feger, B. & Prado, T. M., Hochbegabung: Die normalste Sache der Welt, Darmstadt, 1998
Feger, B., Hochbegabung. Chancen und Probleme, Bern, Stuttgart, Toronto, 1988
Feldenkrais, M. In: Petzold, H., Hrsg., Psychotherapie und Körperdynamik, Paderborn, 1979, S. 124-140
Feldenkrais, M., Bewusstheit durch Bewegung, Frankfurt/Main, 1978
Feldenkrais, M., Die Entdeckung des Selbstverständlichen, 1987
Fels, C., Identifizierung und Förderung Hochbegabter in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland, Bern, 1999
Fend, H., Schulklima: soziale Einflussprozesse in der Schule, Weinheim, Basel, 1977
Fields, D., Die unbekannte Seite des Gehirns. In: Spektrum der Wissenschaft, 2004, 9, S. 46-54
Filiou, R., Lehren und Lernen als Aufführungskünste, Köln, New York 1970
Filipp, S.-H. & Aymanns, P. (1987). Die Bedeutung sozialer und personaler Ressourcen in der Auseinandersetzung mit kritischen Lebensereignissen. Zeitschrift für Klinische Psychologie, Band XVI (Heft 4), 383-396
Fink, E., Grundphänomene des menschlichen Daseins, Freiburg, München, 1979
Flammer, A., Erfahrungen der eigenen Wirksamkeit. Einführung in die Psychologie der Kontrollmeinung, Bern, 1990
Fleck, L., Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache, Frankfurt/Main, 1980
Fleckenstein, J., Die Bildungsreform Karls des Großen als Verwirklichung der Norma Rectitudinis, Bigge-Ruhr, 1953
Foa, U.G. & Converse, J. & Törnblom, K.Y. & Foa, E.B. (Hrsg.): Resource theory. Explorations and Applications, San Diego, 1993
Foerster, H. v, KybernEthik, Berlin, 1993

Foerster, H. v., Wahrnehmen. In: Philosophien der neuen Technologie, Berlin, 1989
Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft. Weinheim, 1997, S. 711-730
Francke, A.H., Ordnung und Lehrart des Pädagogiums, in: Kramer, G. (Hrsg.): A.H. Franckes pädagogische Schriften, Osnabrück, 1966
Freeman W.J., Emotion is essential to all intentional behaviors. In: Lewis, M.D. & Granic, I. (Hrsg), Emotion, Development and self-organization: Dynamic systems approaches to emotional development, Cambridge, 2000, S. 209-235
Frey, D., Der Weg aus der Krise. In: Deckstein, D. (Hrsg.): Wovon wir künftig leben wollen, München, 1994
Frey, H.: Tagung an der Hochschule für Künste / Vorträge über das Oloid und umstülpbare Würfel, Weserkurier, 3.3.2006
Friedrich der Große, Friedrich's des Großen Pädagogische Schriften und Äußerungen. Bona Meyer, J. (Hrsg.), Langansalzy 1885, Königstein/Ts, 1978
Froese, L. & Krawitz, W., Deutsche Schulgesetzgebung, Bd 1, Brandenburg, Preußen und Deutsches Reich bis 1945, eingeleitet und bearbeitet von Froese, L. & Krawitz, W., Weinheim, Berlin, Basel, 1968
Froitzheim, D., Kölner Stadtanzeiger vom 11.6.2005. In: Voß, R., Der Wert des Eigenen. In: ders. (Hrsg.): Wir erfinden Schulen neu, Weinheim, 2006, S. 11-18
Fromm, E., Psychoanalyse und Zen-Buddhismus, Frankfurt/Main, 1960
Fuhrer, U., Lehrbuch Erziehungspsychologie, Bern, 2005
Fürstenau, P., Zur Psychoanalyse der Schule als Institution. In: Zur Theorie der Schule, Weinheim, 1969, S. 9-25
Gallup-Studie, 2006, vgl: http://www.manager-magazin.de/harvard/0,2828,433927,00.html; info@gallup.de; http://www.infomit.de/00000095f50fadf07/00000095f51069113/index.html
Galtung, J. (2007). In: GLS-Bankspiegel, Ausgabe 3, 2007
Gardner, H., Abschied vom IQ. Die Rahmen-Theorie der vielfachen Intelligenzen, Stuttgart, 1994
Gardner, H., The Unschooled Mind: How Children Think and How Schools Should Teach. New York, 1991
Gaudig, H., Didaktische Ketzereien, Leipzig, Berlin, 1925
Gaudig, H., Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit, Bd 1 und 2, Leipzig, 1917, Bd. 1
Gazzaniga, M., Kann Kunstunterricht tatsächlich andere kognitive Fähigkeiten verbessern? In: The European Dana Alliance for the Brain Executive Committee (Hrsg.): Kunst und Kognition. Lausanne, 2005, S. 9-15
Gebser, J., Ursprung und Gegenwart, Schaffhausen, 1978
Gergen, K., Konstruierte Wirklichkeiten, Stuttgart, 2002
Geulen, D., Das vergesellschaftete Subjekt. Zur Grundlegung der Sozialisationstheorie. Frankfurt/Main, 1977
Glasersfeld, E. v., Radikaler Konstruktivismus, Frankfurt/Main, 1997
Glasersfeld, E.v., Zunächst muss man das Lernen lernen. In: Voß, R. (Hrsg.), Schulvisionen, Heidelberg, 1998, S. 33-43
Glöckler, M., Salutogenese, Bad Liebenzell, 2001
Goddard, S., Greifen und Begreifen, Freiburg, 2003
Godwin, W., Reflections on political justice, Oxford, 1970
Goethe, J. W. v., Paralipomena zur Farbenlehre. In: Haftmann, W. (Hrsg.), Paul Klee, Wege bildnerischen Denkens, München, 1957
Goldsmith, E., complexity and stability in the real world, 1978
Goleman, D. & Boyatzis, R. & McKee, A., Emotionale Führung, München , 2002
Goodrich, J., Natürlich besser sehen, Freiburg, 1995

Goodrow, G. A., Joseph Beuys und der Schamanismus. Auf dem Weg zur Sozialen Plastik. In: Harlan, V. & Koepplin, D. & Velhagen, R. (Hrsg.), Joseph-Beuys-Tagung Basel, 1.-4.5.1991, Basel, 1991, S. 96-101
Gordon, T., Managerkonferenz, München, 1991
Gottschall, K., Vom Statuserhalt zur Sozialinvestition? Erziehung und Bildung als Sozialstaatstransformation. In: Zeitschrift für Sozialreform 50 (1-2), 2004, S. 126-147
Götz, K. & Bleher, N., Unternehmenskultur und interkulturelles Training. In: Götz, K. (Hrsg.), Interkulturelles Lernen/Interkulturelles Training, München, Mering, 2006, S. 11-56
Götz, O., Organisationslernen und individuelles Lernen - eine systemische Betrachtung. In: Arnold, R. & Gieseke, W. (Hrsg), Die Weiterbildungsgesellschaft, Neuwied, Kriftel, 1999
Götz, W. W., Ein Grund für die Zukunft: das Grundeinkommen, Stuttgart, 2006
Graf, U. & Moser Opitz, E. (Hrsg.): Diagnostik und Förderung am Schulanfang. Lernprozesse wahrnehmen, deuten und begleiten. Reihe Entwicklungslinien der Grundschulpädagogik. Bd 4. Baltmannsweiler, 2008
Grassi, E., Kunst und Mythos, Hamburg, 1957
Graumann, O., Fordern und Fördern. In: Basiswissen Grundschule, Bd.17. Bennack, J. (Hrsg.), Baltmannsweiler, 2004
Grawe, K. (1994): Was sind die wirklich wirksamen Ingredienzien der Psychotherapie? In: www.psychotherapie.org/klaus/ref-grawe.html, Stand 18.4.2010
Grawe, K. & Donati, R. & Bernauer, F., Psychotherapie im Wandel. Von der Konfession zur Profession, Göttingen, 1994
Grawe, K. & Grawe-Gerber, M., Ressourcenaktivierung – ein primäres Wirkprinzip der Psychotherapie, 1999, Psychotherapeut 44, S. 63-73
Greenspan S.I. & Shanker, S.G., Der erste Gedanke, Frühkindliche Kommunikation und die Evolution menschlichen Denkens, 2002
Greif, S. & Kurtz, H.-J. (Hrsg.), Handbuch Selbstorganisiertes Lernen, Göttingen, 1996
Grinten v.d., F. J., Joseph Beuys, Zeige deine Wunde, Kunst und Kirche 43, Darmstadt, 1980, S. 62-65
Grissemann, H. & Weber, A., Grundlagen und Praxis der Dyskalkulietherapie, Bern, 1990
Groener, F.& Kandler & R-M. (Hrsg.): 7000 Eichen - Joseph Beuys, Köln, 1987
Grossmann, K.E. & Grossmann, K., Bindungen – das Gefüge psychischer Sicherheit, Stuttgart, 2004
Grossmann, P. & Niemann, L. & Schmidt, S.,& Wallach, H. (2004): Mindfulness-based stress reduction and health benefits: A meta-analysis. Journal of psychosomatic Research, 57 (1), S. 35-43
Gruen, A., Der Verlust des Mitgefühls, München 2002
Gukenbiehl, H., Institution und Organisation. In: Korte, H. & Schäfers, B. (Hrsg.): Einführung in die Hauptbegriffe der Soziologie, Opladen, 2002
Gusnard, D.A. & Raichle, M.E., Searching for a baseline: Functional imaging and the resting human brain. Nature Neuroscience, 2, 2001, S. 685-693
Gutscher, H. & Hornung, R. & Flury-Kleuber, P., Das Transaktionspotentialmodell: Eine Brücke zwischen salutogenetischer und pathogenetischer Sichtweise. In: Margraf, J. & Siegrist, J. & Neumer, S. (Hrsg.): Gesundheits- oder Krankheitstheorie? Berlin, 1998, S. 49-72
Haag, F., Sozialtherapie. In: Hahn, P. (Hrsg.), Die Psychologie des XX. Jahrhunderts, Bd 9, München, 1976
Haffner, J. & Parzer, P. & Raue, B. & Steen, R. & Münch, H. & Giovannini, S. & Esther, C. & Klett, M. & Resch, F.: Lebenssituation und Verhalten von Kindern im zeitlichen Wandel. Ergebnisse einer epidemiologischen Verlaufsstudie zu Lebensbedingungen, Verhalten und Problemen von Kindern zu Beginn und Ende der Grundschulzeit. Gesundheitsbericht Rhein-Neckar-Kreis, Heidelberg, 2001
Hahn, W.S. In: Bankspiegel, Ausgabe 3, 2007

Hannaford, C., Bewegung, das Tor zum Lernen, Freiburg, 1996
Hanoncourt, N., 28.3.2007 in NDR 4, 9.12 Uhr
Harlan, V. & Rappmann, R. & Schata, P., Soziale Plastik, Achberg, 1984
Harlan, V., Beuys und die Pflanze - Objekt, Bild, Symbol. In: Joseph Beuys Symposium, Kranenburg, 1995, Basel 1995, S. 11-17
Harlan, V., Was ist Kunst, Stuttgart, 1988
Hartkemeyer, J. F. & M., Die Kunst des Dialogs, Stuttgart, 2005
Harvey W. Anatomical Studies on the Motion of the Heart and Blood in Animals. Transl. by Leak CD, Springfield, 1970
Haselbach, B., Tanz und Erziehung. In: Orff-Schulwerk Informationen, Heft 19, 1977, S. 6-12
Hayes, S.C. & Folette, V.M. & Linehan,M.M. (Hrsg): Mindfulness and acceptance. Expanding the cognitive-behavioral tradition, New York, 2004
Haynes, J. D. In: http://www.wissenschaft.de/wissenschaft/news/290567.html, Stand: 29.1.2010
Hegel, G.F.W., Phänomenologie des Geistes, Bamberg, Würzburg, 1807
Heisenberg, W., Physik und Philosophie, Berlin, 1973
Heller, K.A. (Hrsg.): Lehrbuch Begabungsdiagnositk in der Schul- und Erziehungsberatung, Bern, 2000
Heller, K.A., Förderung durch Differenzierung. Für einen realistischen Begabungsbegriff, Zeitschrift für politische Bildung 35, 1998, S. 34-43
Hentig, H., Bildung, München, 1996
Henz, H., Bildungstheorie, Bd.9, Bern, New York, Paris, Frankfurt/Main, 1991
Heraklit, Fragment 2, Hamburg, 1969
Herriger, N., Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung, Stuttgart, 2006
Hesse, C., Schulische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit AD(H)S – dargestellt anhand einer ausgewählten Schule, wiss. Hausarbeit, Pädagogische Hochschule Freiburg, 2009. In: http://www.privates-gymnasium.de/pdf/AD%28H%29S-Schule-Esslingen_AD%28H%29S-Gymnasium.pdf und: http://www.privates-gymnasium.de/paedagogischeKonzeption.html, ergänzt durch P.S.
Hildebrandt, C., Bildung aus ökologischer Perspektive, Braunschweig, 2000
Hobfoll, S.E. & Buchwald, P. & Schwarzer, C. (Hrsg.): Stress gemeinsam bewältigen. Ressourcenmanagement und multiaxiales Coping, Göttingen, 2004
Hobfoll, S.E., Stress, Culture and community: the psychology and philosophy of stress, New York, 1998
Hoffmann, B., Lese- Rechtschreibschwäche-Legasthenie: Erscheinungen, Theorieansätze, Präventionen. München, 1998
Holling, H. & Preckel, F. & Vock, M. et al (2009): Begabte Kinder finden und fördern. Ein Ratgeber für Eltern, Erzieherinnen und Erzieher, Lehrerinnen und Lehrer. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), Bonn, 2009
Horx, M., 18. November 2008, Ganz entspannt am Abgrund, FAZ
http://gesundheit- soziales.verdi.de/krankenhaeuser
http://wfgw.diemorgengab.at:80/WfGWmblB19.htm
http://www.celtoslavica.de/bibliothek/trichotomie.pdf, Stand: 31.3.2010
http://www.aerzteblatt-studieren.de/doc.asp?docId=102738
http://www.greenpeace.de/themen/gentechnik/konzerne/artikel/unsere_nahrung_in_der_globalisierungsfalle/
http://www.psychosoziale-gesundheit.net/psychiatrie/somatisierung.html, Stand: 18.4.2010
http://www.uni-kassel.de/fb1/Dauber/pdf/schriftliche%20Auswertung%20Fragebogen%20neu.pdf, Stand: 20.3.2010
http://www.uni-muenster.de/PeaCon/wuf/wf-98/9830208m.htm

Huschke-Rhein, R., Neue Schulen mit kleineren pädagogischen Lasten. In: Voß, R. (Hrsg.): Schulvisionen, Heidelberg, 1998, S. 58-70
Hüther, G. & Roth, W. & Brück, M.v., Damit das Denken Sinn bekommt, Freiburg, 2008
Hüther, G., Bedienungsanleitung für ein menschliches Gehirn, Göttingen, 2005
Hüther, G., Biologie der Angst, Göttingen, 1997
Hüther, G., Bonney, H., Neues vom Zappelphilipp, Düsseldorf, 2002
Hüther, G., Die Bedeutung sozialer Erfahrung für die Strukturentwicklung des menschlichen Gehirns. In: Herrmann, U. (Hrsg.), Neurodidaktik, Weinheim, 2006
Illich, I., In den Flüssen nördlich der Zukunft. Letzte Gespräche über Religion und Gesellschaft mit David Cayley, München, 2006
Ingenkamp, K. & Lissmann, U., Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik, Weinheim, Basel, 2005
Itten, J., Gestaltungs- und Formenlehre, Mein Vorkurs am Bauhaus und später, Ravensburg, 1978
Jacobs, D., Bewegungsbildung-Menschenbildung, Wolfenbüttel, 1985
Jahn, U. & München, E.-M., Lese- und Rechtschreibschwäche? Berlin, 2003
JAMA 2003; 289, 3135-3144, Boston, The Seventh Report of the Joint National Committee on Prevention, Detection, Evaluation, and Treatment of High Blood Pressure: the JNC 7 report.
Jantsch, E., Die Selbstorganisation des Universums, München, 1982
Jeismann, K.-E., Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft. Die Entstehung des Gymnasiums als Schule des Staates und der Gebildeten, 1787-1817, Stuttgart, 1974
Journal of Personality and Social Psychology, 68, 1995, S. 653-663
Jugend 97, 12. Shell Jugendstudie: Zukunftsperspektiven, gesellschaftliches Engagement, politische Orientierungen, Opladen, 1997
Kabat-Zinn, J., Gesund und stressfrei durch Meditation, München, 1991
Kabat-Zinn, J., Zur Besinnung kommen, Freiamt, 2005
Kaluza, G., Stressbewältigung, Heidelberg, 2005
Kandinsky, W., Punkt und Linie zu Fläche, Bern, 2002
Kandinsky, W., Über das Geistige in der Kunst, Bern, 2004
Käpnick, F., Mathe für kleine Asse 1/2, 2004
Karl der Große, Lebenswerk und Nachleben, 5 Bde, Braunfels, W.v. & Bischoff, B. (Hrsg.), Düsseldorf, 1965 ff
Kebeck, G., Wahrnehmung, Weinheim, München, 1994
Kegan, R., Die Entwicklungsstufen des Selbst, 3.Auflage, 1994
Kennedy, J. F. IN: http://www.bundespraesident.de/-,2.633054/Berliner-Rede-von-Bundespraesi.htm, Stand: 30.3.2010
Kienle, R.v., Fremdwörterlexikon, München, 1964
Kieser, A, Moden und Mythen des Organisierens. In: Betriebswirtschaft 56 (1), 1996, S. 21-39
KiGGS-Studie des Robert Koch-Instituts aus den Jahren 2003 bis 2006 (KiGGS-Basiserhebung): Robert-Koch-Instituts: Lebensphasenspezifische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. In: www.rki.de/nn_205776/kiggs.html, Stand: 14.1.2009
Klafki, W., Neue Studien zu Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim, Basel, 2007
Kleber, E.W., Gestaltung von Handlungssystemen. In: Voß, R. (Hrsg.): Die Schule neu erfinden, Neuwied, 2002, S.129-152
Klee, P., Das bildnerische Denken, 2 Bde, Spiller, J. (Hrsg.), Basel, 1981
Klein, S., Die Glücksformel, Reinbek, 2002
Klemenz, B. (1993a). Integrationspsychologie im mitarbeiterorientierten Betrieb. In: Klemenz, B. & Schulte, R. & Ströhlein, G. (Hrsg): Betriebliche Integration von Langzeitarbeitslosen, Bamberg, 1993, S. 129-143

Klemenz, B. (1993b). Vom Sozialen Betrieb zur Integrationsfirma als Regelbetrieb. In: Klemenz, B. & Schulte, R. & Ströhlein, G. (Hrsg): Betriebliche Integration von Langzeitarbeitslosen, Bamberg, 1993, S. 111-128
Klemenz, B., Ressourcenorientierte Diagnostik und Intervention bei Kindern und Jugendlichen, Tübingen, 2003
Klemenz, B., Ressourcenorientierte Erziehung, Tübingen, 2007
Klieme; Eckhard u.a.(2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Eine Expertise, Berlin 18.2.2003
Klix, F. & Spada, H. (Hrsg.), Enzyklopädie der Psychologie, Bd. 6: Wissen, Göttingen, 1998
Klix, F., Begriffliches Wissen - episodisches Wissen. In: Klix, F. & Spada, H. (Hrsg.), Enzyklopädie der Psychologie, Bd. 6: Wissen, Göttingen, 1997
Klöppel, R. & Vliex, S., Helfen durch Rhythmik, Kassel, 2004
Klusmann, U.& Kunter, M. & Trautwein, U. & Baumert, J., Lehrerbelastung und Unterrichtsqualität aus der Perspektive von Lehrenden und Lernenden. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie 20 (3), 2006, S.161-173
Koepplin, D., The secet Bloc for a secret person in Ireland. In: Bastian, H. (Hrsg.), Ausstellungskatalog, Joseph Beuys: The secet Bloc for a secret person in Ireland, Berlin, Tübingen, 1988
Kohlberg, L., Psychologie der Moralentwicklung, Frankfurt/Main, 1997
Kolb, B. & Whishaw, I.Q., Neuropsychologie, Heidelberg, 1993
Königswieser, R. & Hillebrand, M., Einführung in die systemische Organisationsberatung, Heidelberg, 2005
Kossow, H.-J. & Hoffmann, H., Denktraining, Bd. 1, Bochum, 1999
Kossow, H.-J. & Hoffmann, H., Wahrnehmungstraining, Einführung und Kommentare, Bochum, 1999
Kovalik, S. & Olsen, K., ITI: The Model. Integrated Thematic Instructions, 1997
Kreibich, R., Die Wissenschaftsgesellschaft, Frankfurt/Main 1986
Kreibich, R., Zukunftsforschung zur Nachhaltigkeit, Arbeitsbericht Nr. 34, 2009. In: http://www.izt.de/fileadmin/downloads/pdf/ArbeitsBericht_34_Kr.pdf
Kretschmann, R. & Dobrindt, Y. & Behring, K., Prozessdiagnose der Schriftsprachkompetenz in den Schuljahren 1 und 2, Heinsberg, 1998
Kretschmann, R. (2010a): http://download.bildung.hessen.de/unterricht/lernarchiv/grundschule/Deutsch/lrs/grundlagen/kretschmann.pdf, 18.4.2010
Kretschmann, R. (2010b): http://home.arcor.de/rudolf.kretschmann/Aufs/Aufs%20Diagnostik/Diagnostik%20und%20Foerderverst%E4ndnis%20Loccum%202007.pdf
Kretschmann, R. (2010c): http://home.arcor.de/rudolf.kretschmann/Aufs/Aufs%20Kindergarten/Sprachstandserhebungen%20im%20Kindergarten%20Bremen.pdf
Kretschmann, R., Erfordernisse und Elemente einer Diagnostik-Ausbildung für Lehrerinnen und Lehrer, 2002, in: Journal für LehrerInnenbildung, S. 9-19
Krüger, H-H. & Marotzki, W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung, Wiesbaden, 2006
Krüger, H.-H. & Lersch, R., Lernen und Erfahrung, Opladen, 1993
Krüger, H.-H., (Hrsg.): Einführungskurs in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft, 4 Bde, Opladen 1995 und 1997
Kuhn, T.S., Die Entstehung des Neuen, Frankfurt/Main, 1981
Kultermann, U., Leben und Kunst, Tübingen, 1970
Kunter, M., Klusmann, U., Dubberke, T., Baumert, J., Blum, W., Brunner, M. et al. (2007): Linking aspects of teacher competence to their instruction. Results from the COACTIV Project. In: Prenzel, M. (Hrsg.): Studies on the educational quality of schools. The final report on the DFG Priority Programme. Münster, 2007, S. 32-52

Laban, R.v., Modern Educatioal Dance. Ullmann, L. (Hrsg.), London, 1963
Laging, R., Die Schule kommt in Bewegung. Konzepte, Untersuchungen und praktische Beispiele zur Bewegten Schule, Hohengehren, 2000
Lambert, L. & Walker, D. & Zimmerman, D.P. & Cooper, J.E. & Lambert, J.E. & Gardner, M E. & Slack, P.F.: The Constructivist Leader, New York, London, 1995
Lange, B. in: Butin, H. (Hrsg.): DuMonts Begriffslexikon zur zeitgenössischen Kunst, Köln, 2002
Langer, E., Kluges Lernen, Hamburg, 2001
Langer, E., The Power of Mindful Learning, Addison-Wesley, 1997
Langer, S.K., Philosophie auf neue Wegen, Frankfurt/Main, 1984
Lauth, G.W. & Schlottke, P. F., Training mit aufmerksamkeitsgestörten Kindern, Weinheim, 1997
Lazar, S.W. & Kerr, C.E. & Wassermann, R.H. & Gray, J.R. & Greve, D.N. & Treadway, M.T. et al.: Meditation experience is associated with increased cortical thickness. Neuroreport, 16 (17), 2005, S. 1893-1897
Leary, M., Interpersonal rejection, New York, 2001
Lehmann, A., Mediated Motion. Installationsräume und performative Ästhetik am Beispiel von Olafur Eliasson. In: Krämer, S. (Hrsg.): Performativität und Medialität, München, 2004
Leifeld, U. & Wawiol, S., Gemeinsam durch dünn und dick gehen. In: Voß, R. (Hrsg.): Wir erfinden Schulen neu, Weinheim, Basel, 2006, S. 85-94
Lenzen, D. (Hrsg.), Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs, Reinbek, 1994
Lenzen, D., Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab? In: Zeitschrift für Pädagogik, Nr. 6, 1997, S. 949-968
Lesesne, C.A. & Visser, S.N. & White, C.P. (2003): Attention- deficit/hyperactivity disorder in schoolaged children: association with maternal mental health and use of health care resources. Pediatrics 111:1232–1237
Leuders, T. (2005): Mathematik und ihre Didaktik. In: Pädagogik 11/05, S. 29-32
Lexikon der Psychologie, Gütersloh, 1992
Libet, B., Mind time, Frankfurt/Main, 2005
Liebertz, C., Das Schatzbuch ganzheitlichen Lernens, München, 2002
Lionel, F., Die Suche nach dem Zeitlosen, Weitz, 1984
Lippe, R. zur, Sinnenbewusstsein, Bd. 1-2, Hohengehren, 2000
Lorenz, J. H. & Radatz, H., Handbuch des Förderns im Mathematikunterricht. Hannover, 1993
Ludewig, K., Einführung in die theoretischen Grundlagen der Systemischen Therapie, Heidelberg, 2005
Ludewig, K., Systemische Therapie, Stuttgart, 1992
Luhmann, N., Das Erziehungssystem der Gesellschaft, Frankfurt/Main, 2002
Luhmann, N., Funktionen und Folgen formaler Organisation, Berlin 1964
Luhmann, N., Selbstreferentielle Systeme. In Simon, F. B. (Hrsg.): Lebende Systeme, Berlin, Heidelberg, 1988, S. 47-53
Luhmann, N., Soziologische Aufklärung 3, Opladen, 1981
Luhmann, N.,Wie ist Bewusstsein an Kommunikation beteiligt? In: Gumbrecht, H. & Pfeiffer, R. (Hrsg.): Materialität der Kommunikation, Frankfurt, 1988, S. 884-905
Luther, M., Freiheit, 1520, in: M. Luther, Pädagogische Schriften, besorgt von H. Lorenzen, 2. erweiterte und überarbeitete Auflage, Paderborn, 1969
Lutz A. & Dunne J.D. & Davidson R.J.: Meditation and the Neuroscience of Consciousness: an Introduction in Cambridge Handbook of Consciousness. Zelazo P. & Moscovitch M. & Thompson E. (Hrsg.), Cambridge, 2007
Lutz, R. & Mark, N., Zur Gesundheit bei Kranken. In: Lutz, R. & Mark, N., (Hrsg.): Wie gesund sind Kranke? Göttingen, 1995, S. 11-24

Lützeler, H., Kunsterfahrung und Kunstwissenschaft, Freiburg, München, 1975
Lyubomirsky, S. & King, L. A., & Diener, E.. The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? Psychological Bulletin 131, 2005, S. 803-855.
Maelicke, A., Vom Reiz der Sinne, Weinheim, 1990
Maleh, C., Open Space: Effektiv arbeiten mit großen Gruppen, Weinheim, Basel, 2000
Marcuse, H., Kunst und Gesellschaft, Frankfurt/Main, 1965
Masten, A.S.& Reed, M.-G. J., Resilience in Development. In: Snyder, C.R. & Lopez, S.J. (Hrsg.): Handbook of Positive Psychology, New York, 2002, S. 74-88
Matthies, K., Lernbereich „Ästhetische Erziehung“, Integration der Fächer Kunst, Musik, Sport in der Grundschule. In: Matthies, K. & Polzin, M. & Schmitt, R. (Hrsg.): Ästhetische Erziehung in der Grundschule, Frankfurt/Main, 1987, S. 5-44
Maturana, H. & Varela, F., Der Baum der Erkenntnis, München, 1987
Maturana, H. In: Ludewig, K.: Humberto R. Maturana: Fragen zur Biologie, Psychotherapie und den "Baum der Erkenntnis" oder: die Fragen, die ich ihm immer stellen wollte; Originalausgabe: "conversaciones con humberto maturana: preguntas del psicoterapeuta al biólogo", Temuco, Chile: ediciones universidad de la frontera 1992, von Kurt Ludewig im Jahr 2006 vollständig revidierte Version der Übersetzung aus dem Spanischen von José R. Rama-Souto aus dem Jahr 1994. Online-Publikation: http://www.systemagazin.de/bibliothek/texte/ludewig-maturana.pdf; 16.6.2010
Maturana, H., Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit, Braunschweig, 1982, S. 170-235
Maturana, H., Was ist Erkennen, München, 1994
Maur, K.v., Zur Funktion und Symbolik der Zahl bei Joseph Beuys. In: Joseph Beuys Symposium, Kranenburg 1995, Basel 1995, S. 87-94
Mausfeld, R., Wahrnehmungspsychologie. Eine kognitionswissenschaftliche Einführung, Stuttgart, 2006
Mausfeld, R., Wahrnehmungspsychologie. In: Schütz, A. & Selg, H. & Lautenbacher, S. (Hrsg.): Einführung in die Psychologie, Stuttgart, 2005
Mehne, S. & Haupter, L. (Hrsg.): Vom Tun und Lassen, Grundlagen der systemischen Physiotherapie - SYS PT, München, 2002
Meinberg, E., Das Menschenbild der modernen Erziehungswissenschaft, Darmstadt, 1988
Merkel, A. (2005). In: http://www.bundestag.de/bic/plenarprotokolle/plenarprotokolle / 16004.html, Regierungserklärung v. 30.11.2005
Merrill, M. D. (2002), First principles of instruction. Educational Technology Research and Development, 50(3), 43-59. Vgl. http://mdavidmerrill.com/Papers/firstprinciplesbymerrill.pdf
Mersch, D., http://www.semiose.de/index.php?id=329,23&PHPSESSID= 1af9a6915ut2uf337d87ph49aphh9jh5
Mersch, D., Kunst und Medium. Zwei Vorlesungen. In: Gestalt und Diskurs. Bd. III, Materialienreihe der Muthesius-Hochschule Kiel. Detjen, K. & Georgen, T. (Hrsg.) Kiel, 2002
Meyer-Drawe, K., Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich, München, 1990
Meyer-Drawe, K., Leiblichkeit und Sozialität, München, 1984
Meyer-Drawe, K., Vortrag, 23.5.07 im Haus der Wissenschaft, Bremen, 2007
Meyer, F., Info 3, 10/05
Microsoft, Encarta, Enzyklopädie Professional 2005, 1993-2004 Microsoft Corporation
Miers, H., Lexikon des Geheimwissens, München, 1993
Mietzel, G., Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens, Göttingen, Bern, Toronto, Seattle, 1998
Miller-Kipp, G., Wie ist Bildung möglich? Weinheim, 1992

Milz, I. & Fink, M. & Kroner, W. & Zapke, E.: Sprechen, Lesen, Schreiben. Heidelberg, 2001
Mitschka, R., Sich Auseinandersetzen - Miteinander Reden, Linz, 2000
Möbius, T., Ambulante intensive Begleitung, Hamburg, 1999
Mönks, F.J. & Ypenburg, J.H., Unser Kind ist hochbegabt. Ein Leitfaden für Eltern und Lehrer, 1998
Montagu, A., Die Haut. In: Das Schwinden der Sinne, Kamper, D. & Wulf, Ch. (Hrsg.), 1989, S. 210-224
Muchow, H.H. In: Der Tanz in der modernen Gesellschaft. Heyer, F. (Hrsg.), Hamburg, 1958
Naegele, I. M. & Valtin, R. (Hrsg.): LRS, Bd 1, Weinheim, 2003
Naisbitt, J., Megatrends, New York, 1984
Naumann, B. In: http://www.weserburg.de/index.php?id=398&L=1, Stand 15.5.2010
Nefiodow, L.A., Der sechste Kondratieff, Sankt Augustin, 1997
Neisser, U. Kognition und Wirklichkeit, Stuttgart, 1979
Nelson, J., Kinder brauchen Ordnung, München, 1991
Nestmann, F., Psychosoziale Beratung – ein ressourcentheoretischer Entwurf. Verhaltenstherapie und Psychosoziale Praxis, 3, 1996, S. 359-376
Neuhaus, C., Hyperaktive Jugendliche und ihre Probleme, Berlin, 2000
Niesyto, H., Jugend, Medien und symbolischer Selbstausdruck, Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik, Heft 8, 2006
Nölder, W., Gesundheitsverhalten in Freizeit und Urlaub. In: Gesundheitspsychologie: ein Lehrbuch. Schwarzer, R. (Hrsg.), Göttingen, 1990, S. 215-228
Nuissl, E., Vom Lernen zum Lehren, Bielefeld, 2006
Oelkers, J., Reformpädagogik: eine kritische Dogmengeschichte, Weinheim, München, 1996
Oellers, A. C., Beuys und.... In: Joseph Beuys Symposium, Kranenburg 1995, Basel, 1995
Oltmann, A., Das Amorphe und Kristalline als Begriffspaar bei Beuys. In: Joseph Beuys Symposium, Kranenburg, 1995, Basel, 1995 S. 73-78
Oltmann, A., Joseph Beuys für und wider die Moderne, Ostfildern, 1994
Oman, H., Die Kunst auf dem Weg zum Leben: Joseph Beuys, Weinheim, Berlin, 1988
Oman, H., Universalisierbare Intentionen und Aspekte des Joseph Beuys. In: Joseph Beuys-Tagung, Basel 1.-4.Mai 1991. Harlan, V. & Koepplin, D. & Velhagen, R. (Hrsg.), Basel, 1991, S. 273-276
option=com_content&view=article&id=56&Itemid=64; 16.6.2010
Ornish, D., Die revolutionäre Therapie: Heilen mit Liebe, München, 1999
Ornstein, R., Die Psychologie des Bewusstseins, Köln, 1974
Oser, F. & Oelkers, J. (Hrsg.): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme: von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Chur, Zürich 2001
Owen, H., Open Space Technology, San Francisco, 1997
Paas, S., Joseph Beuys und Rudolf Steiner. In: Vorträge zum Werk von Beuys, Arbeitskreis Block Beuys Darmstadt (Hrsg.), Darmstadt, 1995
Pakkenberg B. & Gundersen H J.: Neocortical neuron number in humans: effect of sex and age. The Journal of comparative neurology 1997; 384(2): S. 312-320
Palazzoli, M.S & Boscolo, L. & Cecchin, G. & Prata, G. (1981): Hypothetisieren-Zirkularität-Neutralität. In: Familiendynamik, 6: 123-139
Palazzoli, M.S. u.a.: Paradoxon und Gegenparadoxon, Stuttgart, 2003
Panksepp, J., At the interface of affective, behavioral, and cognitive neuroscience: Decoding the emotional feelings of the brain. In: Brain and Cognition 52:4, 2003
Panksepp, J., Why does seperation disstress hurt? Comment on MacDonald and Leary. In: Psychological Bulletin 131: 224, 2005

Paradies, L. & Linser, H.J. & Greving, J. (Hrsg.): Diagnostizieren, Fordern und Fördern, Berlin, 2007
Pascal, B., Über die Religion und über einige andere Gegenstände. Wasmuth, E. (Hrsg.), Heidelberg, 1972
Paschen , H., Zur argumentativen Einheit pädagogischen Wissens. In: Pädagogisches Wissen, Weinheim, 1991, S. 319-332
Pascual-Leone A. & Amedi A. & Fregni F. & Merabet L.: The plastic human brain cortex. Ann Rev Neurosci 28, 2005 S. 377-401
Pearce, C.J., Biologie der Transzendenz, Freiburg, 2002
Pearsall, P., Heilung aus dem Herzen, München, 1999
Pennac, D., Schulkummer, Köln, 2009
Pert, C., Moleküle der Gefühle, Reinbek, 1999
Pestalozzi. J.H., Sämtliche Werke. Buchenau, A. & Spranger, E. & Stettbacher, H (Hrsg.), Berlin, Leipzig, Zürich 1927–1996, Bd. 1, 7, 12
Peter-Koop, A. & Sorger, P., Mathematisch besonders begabte Kinder als schulische Herausforderung, Offenburg, 2002
Peters, M., Performative Handlungen und biografische Spuren in Kunst und Pädagogik. Pazzini, K.-J. et al. (Hrsg.), Hamburg 2005. Siehe: http://hup.sub.uni-hamburg.de/opus/volltexte/2008/36/pdf/HamburgUP_KPP11_Peters.pdf
Petzold, H., Das Ressourcenkonzept in der sozialinterventiven Praxeologie und Systemberatung. Integrative Therapie, 4, 1997, S. 359-376
Petzold, H.G., Integrative Bewegungs- und Leibtherapie, 2 Bde, Paderborn, 1988
Pfeifer, W., Etymologisches Wörterbuch des Deutschen, München, 1997
Pfuhl, J., Bremer Depressionsbericht. Bremer Senatorin für Arbeit, Gesundheit, Jugend und Soziales, Abt. Gesundheit (Hrsg.), Bremen, 2008
Piaget, J. & Inhelder, B., Die Psychologie des Kindes, Olten, 1972
Pickler, E., Laß mir Zeit, München, 1988
Pine, J. B. & James H. G.,The experience economy. Work is theater, and every business a stage, Boston, 1999
Pirandello, L., Sechs Personen suchen einen Autor, 1921. In: Gesammelte Werke, Bd.6, Rössner, M. (Hrsg.), Berlin, 1997
PISA 2000. Dokumentation der Erhebungsinstrumente. In: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Hrsg.): Materialien aus der Bildungsforschung. Nr. 72, Berlin, 2002
PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche? Prenzel, M., Baumert, J., Blum, W., Lehmann, R., Leutner, D., Neubrand, M., Pekrun, R., Rost, J., & Schiefele, U. (Hrsg.), Münster, 2005
PISA 2006. OECD (Hrsg.): Naturwissenschaftliche Kompetenzen für die Welt von Morgen. Berlin, 2006
PISA 2009, vgl. Online-Publikation ab 7.12.2010; http://pisa.dipf.de/de/pisa-2009/ergebnisberichte. 16.6.2010
Pleiner, G. & Müller, T.: Rockmobil 1986-1996. Aufsuchende Musikpädagogik zwischen Drei-Akkord-Cover und originärer Schöpfung. In: Kreativität als Ressource für Veränderung und Wachstum. Kruse, O. (Hrsg), Tübingen, 1997, S. 185-202
Plessner, H., Die Stufen des Organischen und der Mensch, Berlin, New York, 1975
Plodeck, J., Bruce Nauman und Olafur Eliasson. Strategien performativer Installationen, Potsdam, 2010
Pohl, K.-D., Der Kristall im Werk von Joseph Beuys. In: Vorträge zum Werk von Joseph Beuys, Arbeitskreis Block-Beuys Darmstadt (Hrsg.), Darmstadt, 1995
Polzin, M., Bewegung, Spiel und Sport in der Grundschule. Fachliche und fächerübergreifende Orientierung, Arbeitskreis Grundschule e.V., Frankfurt/Main, 1992
Poostchi, K., Hrsg., Goldene Äpfel, Petersberg, 2004
Portmann, A., Neue Wege der Biologie, München, 1961

Psychologie in Erziehung und Unterricht, 43, 57-69, BMBF, Bonn, 1996
Quermann, A., Demokratie ist lustig, Berlin, 2006
Rahn, H., Talente finden, Talente fördern. Bundessieger im Bundeswettbewerb Mathematik 1971-1983, 1985, 1998
Rappe, G. & Berkemer, G. (Hrsg): Das Herz im Kulturvergleich, 1996
Rappmann, R. (1991), Arbeitsaspekte des Sozialen Künstlers. In: Joseph Beuys-Tagung, Basel, 1.- 4. Mai 1991, Basel, 1991
Rattle, S. In: Rhythm is it, DVD I, Boomtown Media, Berlin, 2005
Ratzinger, J., Das Ostergeheimnis als tiefster Gehalt und Grund der Herz-Jesu-Verehrung, 1984
Rauin, U. & Maier, U., Subjektive Einschätzungen des Kompetenzerwerbs in der Lehramtsausbildung. In: Lüders, M. & Wissinger, J. (Hrsg.): Forschung zu Lehrerbildung, S. 103-133, Münster, 2007
Reble, A., Die historische Dimension der Pädagogik in Wissenschaft und Lehrerbildung, Würzburg, 1979
Reddemann, L., Eine Reise von tausend Meilen beginnt mit dem ersten Schritt, Freiburg, 2005
Reheis, F., Die Kreativität der Langsamkeit, Darmstadt, 1998
Reich, K. (2002a): Konstruktivistische Didaktik, Neuwied, 2002
Reich, K. (2002b): In: Voß, R. (Hrsg.), Schule neu erfinden. Neuwied, 2002
Reich, K., Systemisch-konstruktive Pädagogik, Berlin, 1997
Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (1997): Lehren im Erwachsenenalter. In: Psychologie der Erwachsenenbildung [Enzypklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Serie I, Bd. 4]. Weinert F.E. & Mandl, H. (Hrsg.), Göttingen, 1997, S. 355-404
Remen, R. N., Dem Leben trauen, München, 2001
Renzulli, J.S., Ein praktisches System zur Identifizierung hochbegabter und talentierter Schüler. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 40, 1993, S. 217 - 224
Richter, K., Erzählweisen des Körpers, Seelze-Velber, 2003
Ritscher., W., Systemische Modelle für die Soziale Arbeit, Heidelberg, 2002
Rittelmeyer, C., Pädagogische Anthropologie des Leibes, München, Weinheim 2002
Robert Koch-Institut (Hrsg.): Lebensphasenspezifische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Beiträge zur Gesundheitsberichtserstattung des Bundes, Berlin, 2008
Rogers, C. R., Entwicklung der Persönlichkeit, Stuttgart, 1998
Rogers, C., Client-centered psychotherapy, Boston, 1951
Rogers, E., The Diffusion of Innovation, Free Press, 1962
Rogge, J.-U., Kinder haben Ängste, Reinbek, 2001
Rolff, H-G, Kindheit heute – Leben aus zweiter Hand. In: Kinder heute – Herausforderung für die Schule. Faust-Siehl u.a. (Hrsg), Frankfurt/Main, 1990, S. 61-71
Rosch, A., Um überhaupt anzufangen, braucht man Mut, Leverkusen, 1990
Rösch, U., Von der Sozialwirtschaft zur Sozialen Kunst. In: Rappmann, R. (Hrsg.): Die Kunst des Sozialen Bauens, Wangen, 1993, S. 51-60
Roscher, W., Bildungstheoretische Perspektiven Integrativer Musikpädagogik. In: Roscher, W. (Hrsg.): Integrative Musikpädagogik. Neue Beiträge zur Polyästhetischen Erziehung, Teil I: Theorie und Rezeption, Wilhelmshaven 1983, S. 11-22. Teil II: Praxis und Produktion: Beispiele für gesamtkünstlerische Improvisationen. Wilhelmshaven, 1984
Rosenberg, M., Das Giraffen-Klassenzimmer, Berlin, 1997
Rossi, E., 20-Minuten-Pause, Paderborn, 2007
Roth, G., Aus Sicht des Gehirns, Frankfurt/Main, 2003
Roth, G., Das Hirn trickst das Ich aus. Spiegel-Streitgespräch mit Gerhard Roth und Eberhard Schockhoff, 20.12.2004, Der Spiegel 52/2004

Roth, G., Erkenntnis und Realität. In: Schmidt, S., Der Diskurs des radikalen Konstruktivismus, Frankfurt/Main, 1987
Roth, G., Fühlen, Denken, Handeln, Frankfurt/Main, 2001
Roth, G., Vortrag Wissensmeile, Haus der Wissenschaften, Bremen, September 2006
Roth, G., Gehirn. In: Wulf, Ch. (Hrsg): Vom Menschen, Weinheim, 1997, 425-435
Rudloff, D., Unvollendete Schöpfung, Stuttgart, 1982
Sacks, S., http://www.exchange-values.org/
Sacks, S., Notes on collaboration, MA/PgDip in Contempory Arts/Social Sculpture, 2005/2006
Sandau, M., Friedensreich Hundertwasser und der Umbau einer Schule. In: Voß, R. (Hrsg.), Schulvisionen. Heidelberg, 1998, S. 213-223. Vgl.: http://www.mamilade.de/hundertwasserschule/wittenberg/2006620wittenberg_hundertwassers.html, http://www.humanistische-aktion.homepage.t-online.de/hundertw.htm
Satir, V., Familienbehandlung. Kommunikation und Beziehung in Theorie, Erleben und Therapie, Freiburg, 1973
Satir, V., Mein Weg zu dir, München, 2001
Schaarschmidt U. & Kieschke, U. (Hrsg.): Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer, Weinheim, 2007
Schaarschmidt, I., Der Bedeutungswandel der Worte „bilden“ und „Bildung“ in der Literatur-Epoche von Gottsched bis Herder, Königsberg, 1931
Schaarschmidt, U. (Hrsg.): Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes, Weinheim, 2005
Schaef, A. W., Im Zeitalter der Sucht, München, 1996
Scheich, H. (2003a): Lernen unter der Dopamindusche. In: Die Zeit 39/2003: www.zeit.de
Scheich, H. (2003b): Was möchte das Gehirn lernen? Biologische Randbedingungen der Langzeitgedächtnisbildung, 2003. In: Neue Chancen für die Bildung. Appel, S. & Ludwig, H. & Rother, U. & Rutz, G. (Hrsg.), Schwalbach, 2003, S. 101-106
Scheich, H., Was Synapsen wünschen, FOKUS, Nr. 43, 2002, S. 84-86
Scheler, M., Schriften aus dem Nachlaß, München, 1916/1957
Scheler, U., Management der Emotionen, Offenbach, 1999
Schellenbaum, P., Das Nein in der Liebe, München, 2001
Schellnhuber, H.-J. & Kreibich, R. In: Global Challenge – Globaler Wandel. Kreibich, R. & Simonis, U. (Hrsg.), Berlin, 2000
Schiller, F. an Gottfried Körner, 1.12.1788. In: http://www.wissen-im-netz.info/literatur/schiller/briefe/1788/178812011.htm
Schindler, R., Grundprinzipien der Psychodynamik in der Gruppe. Psyche 11, 1957, S. 308-314
Schlack H-G., Entwicklungsstörungen und Behinderungen. In: Sozialpädiatrie. Schlack, H-G. (Hrsg), Stuttgart, 1995
Schlander, M. & Trott, G.-E. & Schwarz, O., Gesundheitsökonomie der Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung in Deutschland. In: Der Nervenarzt 3/ 2010, S. 290-300, Online publiziert: 21. November 2009, Springer-Verlag
Schlee, J. & Wahl, D., Veränderung subjektiver Theorien von Lehrern, Oldenburg, 1987
Schleider, K., ADHS. Wissen, was stimmt, Freiburg, 2009
Schlippe, A. v. & Schweitzer, J., Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung, Göttingen, 2003
Schlippe, A.v., Tu, was du willst. In: Kontext 26, 1995, S. 19-32
Schmidt, M. G., Sozialpolitik in Deutschland. Historische Entwicklung und internationaler Vergleich. Wiesbaden, 2005. Vgl.: http://www.bpb.de/publikationen/CSELQR,5,0,Ausgaben_f%FCr_Bildung_im_internationalen_Vergleich.html#art5
Schmidt, S., Die Zähmung des Blicks, Frankfurt, 1998

Schmidt, S., Lernen, Wissen, Kompetenz, Kultur, Heidelberg, 2005
Schmundt, W., Die Elementarlehre des Sozialen Organismus als Grundlage politischen Wirkens oder: Über die Kunst des sozialen Bauens. In: Rappmann, R. (Hrsg.): Die Kunst des Sozialen Bauens, Wangen, 1993, S. 97-109
Schmundt, W., Erkenntnisübungen zur Dreigliederung des sozialen Organismus, Achberg, 1982
Schnabel, U. (2002): Auf der Suche nach dem Kapiertrieb. In: Die Zeit 48/2002; www.zeit.de
Schüffel, W. & Brucks, U. & Johnen, R. & Köllner, V. & Lamprecht, F. & Schnyder, U. (Hrsg.): Handbuch der Salutogenese, Wiesbaden, 1998
Schulz von Thun, F., Miteinander reden, Bd. 1-3, Reinbek bei Hamburg, 1981, 1989, 1998
Schulz, A., Fördern in Mathematik. Was kann ich tun? Berlin, 1994
Schulz, W., Hat die Unterrichtsreform eine Theorie? In: Friedrich Jahresheft XII, 1994, Schule zwischen Routine und Reform. Gropengießer, I. & Otto, G. & Tillmann K.-J. (Hrsg.), S. 52 - 54
Schumacher, P., Arbeitstitel Öko-Oper. In: '89 Topics Mai, KJR München, 1989
Schwank, I., Die Schwierigkeit des Dazu-Denkens. In: Rechenstörungen bei Kindern. Aster, M.v. & Lorenz, J.H. (Hrsg.), Göttingen, 2005, S. 93-134
Schwank, I., Universität Osnabrück. In: Gehirn & Geist 6/2005, S. 34ff
Schwarzer, R., Psychologie des Gesundheitsverhaltens, Göttingen, 1992
Schwebel, H., Glaubwürdig, München, 1979
Schwing, R. & Fryszer, A., Systemisches Handwerk, Göttingen, 2007
Schydlo, R., Forum der Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie, 1993
Seel, M., Die Kunst der Entzweiung, Frankfurt/Main, 1985
Seitz, R. (Hrsg.): Tast-Spiele, München, 1994
Sekuler, R. & Blake, R., Perception, McGraw-Hill, 1994
Seligman, M. E., Positive Psychology, Positive Prevention, and Positive Therapy. In: Handbook of positive psychology. Snyder, C.R. & Lopez, S. (Hrsg.), New York, 2002
Selter, C., Mathematiklernen innerhalb und außerhalb der Schule. In: Voß, R. (Hrsg.), Schulvisionen. Heidelberg, 1998, S. 263-279
Servan-Schreiber, D., Die neue Medizin der Emotionen, München, 2002
Shapiro, E. & Carr, W., Lost in Familiar Places: making new connections between individual and society, New Haven, 1991
Shazer, S. de, Wege der erfolgreichen Kurztherapie, Stuttgart, 1990
Sheik, Anees A. & Shaffer, John T. (Hrsg.), The Potential of Fantasy and Imagination, New York, 1979
Siebert, H., Konstruktivistisch lehren und lernen, Augsburg, 2008
Siebert, H., Pädagogischer Konstruktivismus, Weinheim, Basel, 2005
Siegel, D.J., Das achtsame Gehirn, Freiamt, 2007
Siegel, D.J., Wie wir werden, die wir sind, Paderborn, 2006
Siethoff, H.J. ten, Mehr Erfolg durch soziales Handeln, Stuttgart, 1996
Simon, F.B., Lebende Systeme, Frankfurt/Main, 1997
Simon, F.B.: Die Kunst, nicht zu lernen und andere Paradoxien in Psychotherapie, Management, Politik, Heidelberg 1999
Singer, W., Der Beobachter im Gehirn, Frankfurt/Main, 2002
Singer, W., Ein neues Menschenbild? Frankfurt/Main, 2003
Singer, W., Vom Gehirn zum Bewusstsein, Frankfurt/Main, 2006
Sloterdijk, P., Sphären II, Frankfurt/Main, 1999
Smith, E. & Grawe, K., Die funktionale Rolle von Ressourcenaktivierung für therapeutische Veränderungen. In: Ressourcen. Ein Hand- und Lesebuch zur therapeutischen Arbeit. In: Schemmel, H. & Schaller, J. (Hrsg.), Tübingen, 2003, S. 111-121
Soesman, A., Die zwölf Sinne, Stuttgart, 1995

Sogyal Rinpoche, Das tibetische Buch vom Leben und vom Sterben, Frankfurt/Main, 2006
Sorokin, P., The ways and power of Love, Chicago, 2002
Souchy, A. (1969): ein Gespräch mit Augustin Souchy. In: Anarchismus. Theorie, Kritik, Utopie. Texte und Kommentare. Borries A.v. & Brandies I. (Hrsg.), Frankfurt, 1970
Spitzer, M. (2003): Medizin für die Pädagogik – Warum wir es uns gar nicht leisten können, das Lernen nicht wissenschaftlich zu untersuchen. In: Die Zeit 38/2003; www.zeit.de
Spitzer, M. Lernen, Heidelberg, 2002
Spitzer, M., Idee der Universität, Ulm, 1997
Spitzer, M., Selbstbestimmen, Heidelberg, 2004
Spitzer, M., Vortrag am 26.1.2005 in der Angestelltenkammer Bremen
Spoerri, H.M., Mensch und Kunst. Kunstphilosophische Anthropologie, München, 2002
Sprenger, R., Prinzip Selbstverantwortlichkeit, Frankfurt/Main, 1995
Stachelhaus, H. In: Magazin Kunst, Nr. 50, 1973
Statistisches Bundesamt, http://www.destatis.de
Stein, E., Kreuzeswissenschaft, Freiburg, 1983
Stein, G., Was sind Meisterwerke, Zürich, 1936
Steininger, R., Kinder lernen mit allen Sinnen. Wahrnehmung im Alltag fördern. Stuttgart, 2005
Stern 10/2007
Stern 45/2009
Stern, W. In: Holling, H. & Preckel, F. & Vock, M. et al.: Begabte Kinder finden und fördern. Ein Ratgeber für Eltern, Erzieherinnen und Erzieher, Lehrerinnen und Lehrer. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), Bonn, 2009
Sternberg, R. J. (Hrsg.): Handbook of creativity, New York, 1999
Stierlin, H. & Rücker-Embden, I. & Wetzel, N. & Wirsching, M.: Das erste Familiengespräch, Stuttgart, 1977
Stigler, J.W. & Hiebert, J., The teaching gap, New York, 1999
Strohschneider, S., Kultur-Denken-Strategie, Bern, 2001
Stüttgen, J. In: Flensburger Hefte 95, Die Freiheitsstatue und die soziale Plastik, Flensburg, 2007
Tausch, R. & Tausch, A.-M., Erziehungspsychologie, Göttingen, 1973
Tausch, R., Gesprächspsychotherapie, Göttingen, 1979
Tent, L., Zensuren. In: Rost, D. H. (Hrsg.), Handwörterbuch Pädagogische Psychologie, Weinheim, 1998, S. 580-584
Terhart, E., Standards für die Lehrerbildung. In: Berntzen, D. & Gehl, M. (Hrsg.): Forum Lehrerbild: Standards und Evaluation. Münster, 2004, S. 17-30
Theuretzbacher, K. & Nemetschek, P., Coaching und Systemische Supervision mit Herz, Hand und Verstand, Stuttgart, 2009
Thiel, O., Rechenschwäche und Basisfunktionen, Volxheim, 2001
Thiel, www.familienhandbuch.de/cmain/f_Aktuelles/a_Schule/s_889.html
Thiesen, P., Wahrnehmen, Beobachten, Experimentieren, Weinheim, Basel, 2001
Thönges-Stringaris, R. : Makarie und Montanus - oder: Es gibt viel mehr Wasser in der Welt. In: Harlan, V. & Koepplin, D. & Velhagen, R. (Hrsg.), Joseph-Beuys-Tagung Basel, 1.-4.5.1991, Basel 1991
Tillmann, M., Vom Tonangeben des Unbewussten in der prä- und postnatalen Hörwelt, Vortrag auf dem 7. Wiener Symposium Psychoanalyse & Körper am 23.5.2009
Time, 7.2.2005, S. 37-44
Tomatis, A., Das Ohr und das Leben, Düsseldorf, 1995
Trainingsmodul psychozoziale Basiskompetenzen für den Lehrerberuf (2004/2005), Zentrum für Lehrerbildung, Universität Kassel (Hrsg.), Kassel, 2008. Vgl.: http://cms.uni-kassel.de/unicms/fileadmin/groups/w_530000/Publ_Trainingsmodul_81028.pdf
Türcke, C., Erregte Gesellschaft. Philosophie der Sensation, München, 2002
Türcke, C., Philosophie des Traumes, München, 2008

Udris, I. & Kraft, U. & Muheim, M. & Mussmann, C. & Rimann, M. (1992): Ressourcen der Salutogenese. In: Schröder, H. & Reschke, K. (Hrsg.), Psychosoziale Prävention und Gesundheitsförderung, Regensburg, 1992, S. 85-103
und Personalentwicklung, Stuttgart, 2002
UNO, Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, Art. 1, 23 und 23 vom 10.12.1948
Vanderstraeten, R., Die Unwahrscheinlichkeit pädagogischer Kommunikation. In: Ehrenspeck, Y. & Lenzen, D. (Hrsg.): Beobachtungen des Erziehungssystems, Wiesbaden, 2006
Vanderstraeten, R., Interaktion und Organisation im Erziehungssystem. In: Böttcher, W. & Terhart, E. (Hrsg.): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern, Wiesbaden, 2004, S. 54-68
Vbw, (Hrsg.): Bildungsgerechtigkeit, Wiesbaden, 2007
Veenhoven R., Happy life-expectancy, a comprehensive measure of quality of life in nations. Social Indicators Research, Rotterdam, 1996; 39:1–58.
Veening, C., Vortrag für Heilpraktiker. In: Waldmatter Kreis (Hrsg.), Texte aus Erinnerung an Cornelis Veening anlässlich seines 100. Geburtstages am 15.1.1995. Eine Sammlung aus den Jahren 1943 bis heute, Bonn, 1995
Verspohl, F.-J., Joseph Beuys. Das Kapital, Raum 1970-77. Frankfurt/Main, 1984
Virilio, P., Geschwindigkeit und Politik, Berlin, 1980
Vischer, T., Beuys und die Romantik, Köln, 1983
Vroon, P., Psychologie der Düfte, Zürich, 1996
Wagner, A. C. (2007b): Achtsamkeit zur Auflösung innerer Konflikte: die Methode der Introvision. In: Belschner, W. & Büssing, A. & Piron, H. & Wienand-Kranz, D. (Hrsg.): Achtsamkeit als Lebensform. Psychologie des Bewusstseins - Texte, Bd 6, Hamburg, 2007, S. 175-199
Wagner, A.C. (2007a): Gelassenheit durch Auflösung innerer Konflikte. Mentale Selbstregulation und Introvision, Stuttgart, 2007
Wagner, A.C. In: http://www.epb.uni-hamburg.de/node/2667
Watzlawick, P. (Hrsg.): Kurzzeittherapie und Wirklichkeit, München, 2003
Watzlawick, P. & Beavin, J. & Jackson, D.D., Menschliche Kommunikation, Bern, 1982
Weber, C., Vom erweiterten Kunstbegriff zum erweiterten Pädagogikbegriff, Frankfurt/Main, 1991
Weber, E., Bessere Bildung mit mehr Musik. Bericht über Schulversuche mit erweitertem Musikunterricht in Muri bei Bern. Bern, 1981
Wehrmann, M., Qualitative Diagnostik von Rechenschwierigkeiten, Berlin, 2003
Weigand, G., Schule der Person, Würzburg, 2004
Weisbach, C.-R., Professionelle Gesprächsführung, München, 1999
Weiß, C., Transpersonale Dimension in der Pädagogik, Dissertation, Kassel, 2007
Weizsäcker, R.v. In: Holling, H. u.a.: Ein Ratgeber für Elternhaus und Schule. Begabte Kinder finden und fördern. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), Bonn, 2003
Welsch, W., Ästhetisches Denken, Stuttgart, 1991
Wetzel, S., Hoch wie der Himmel, tief wie die Erde, Berlin, 1999
WHO-World Health Report 2004. Vgl. http://www.neuro24.de/depression.htm
Wick, R., Bauhaus-Pädagogik, Köln, 1982
Wieczerkowski, W. & Prado, T. M., Hochbegabung und Hochbegabte. Überlegungen zur Identifikation, Beratung und Förderung. In: Wieczerkowski, W. (Hrsg.): Hochbegabung und Hochbegabte. Arbeiten und Aufsätze 1991-1994. Hamburg, 1994
Wijers, L., Schreiben als Plastik, Berlin, London, 1992
Wilber, K., Das Wahre, Schöne, Gute, Frankfurt/Main, 1999
Willke, H., Systemtheorie I, Stuttgart, 2006
Willutzki, U., Ressourcen, Einige Bemerkungen zur Begriffsklärung. In: Schemmel, H. & Schaller, J. (Hrsg.): Ressourcen. Ein Hand- und Lesebuch zur therapeutischen Arbeit, Tübingen, 2003, S. 91-108

Winter, H., Begriff und Bedeutung des Übens im Mathematikunterricht. In: Mathematik lehren, Heft 2/84, S. 4-16
Winter, R. & Hartmann, C., Die motorische Entwicklung (Ontogenese) des Menschen. In: Meinel, K. & Schnabel, G. (Hrsg.): Bewegungslehre – Sportmotorik, Aachen, 2007, S. 243-373
Winterhoff, M., Warum unsere Kinder Tyrannen werden, Gütersloh, 2008
Wittmann, E. C. & Müller, G.N., Handbuch produktiver Rechenübungen, Bd 1-2, Stuttgart, 1990
Wulf, C. & Göhlich, M. & Zirfas J. (Hrsg.): Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln, Weinheim, München, 2001
Yankelovich, D., Expressivität als neues kulturelles Modell. In: Zoll, R. (Hrsg.): Ein neues kulturelles Modell zum soziokulturellen Wandel in Gesellschaften Westeuropas und Nordamerikas, Opladen, 1992, S.23–31
Yongey Mingyur Rinpoche, Buddha und die Wissenschaft vom Glück, München, 2007
Zimmermann, M.A., Empowerment Theory. Psychological, Organisational, and Community Levels of Analysis. In: Rappaport, J. & Seidman, E. (Hrsg.): Handbook of Community Psychology, New York, 2000, S. 267-286
Zumdick, W., Der Tod hält mich wach, 2001
Zumdick, W., Über das Denken bei Joseph Beuys und Rudolf Steiner, Basel, 1995

Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Dissertation selbständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe.
Die Dissertation ist bisher keiner anderen Fakultät vorgelegt worden.
Ich habe bisher kein Promotionsverfahren erfolglos beendet noch liegt eine Aberkennung eines bereits erworbenen Doktorgrades vor.

Bremen, 22.3.2011